



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR İLE
ANNELERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nimet KARAŞAHİN

DENİZLİ – 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR İLE
ANNELERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nimet KARAŞAHİN

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN




Üye: Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT



Üye: Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU

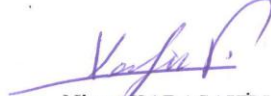


Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **19.07.2019** tarih ve **29.28** sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Nimet KARAŞAHİN

TEŐEKKÖRLER

Araştırma süresince konumun seçileceği aşamadan teslim etme aşamasına kadar bana destek olan, olması gereken düzenlemeleri gerek yüz yüze gerekse telefon yoluyla büyük bir sabır içerisinde anlatıp yol gösteren, her aşamada beni cesaretlendiren değerli danışman hocam Dr. Öğrt. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma sürecinde motivasyonumun düştüğü anlarda beni motive eden ve çalışmamı tamamlamam konusunda daima beni güdüleyen, stresli anlarımda beni sakinleştiren başta Özge TEMPLİ ve Hatice DAŐCI olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın veri toplama aşamasında desteklerini esirgemeyen kurum amirlerime, velilerime, araştırmaya katılan tüm annelere ve öğretmen arkadaşlara da teşekkür ediyorum.

Son olarak, hayatımın her aşamasında beni destekleyen, koşulsuz sevgileri ve özverileriyle beni cesaretlendiren annem Melek KARAŞAHİN ve kardeşim Ozan KARAŞAHİN teşekkürlerimin en kıymetlisi sizin için.

İyi ki varsınız...

Nimet KARAŞAHİN

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar İle Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

KARASHAHİN, Nimet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU
Mayıs 2019, 171 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış problemleri ile annelerinin eleştirel düşünme becerileri arasında olan ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin, sosyo ekonomik durumlarının, aile yapılarının ve yaşadıkları ilçenin problem davranışlarıyla ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel desende bir çalışma olup örneklemini, Bitlis ili Ahlat, Güroymak, Mutki ve Hizan ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 222 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır.

Çocukların problem davranışlarını değerlendirmek amacıyla, çocukların kendi öğretmenleri tarafından doldurulan, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların annelerinin eleştirel düşünme becerisi “Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ailelere ait demografik bilgiler ise araştırmacının hazırlamış olduğu ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılarak elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde, SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Bulguların elde edilmesinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Annelerinin eleştirel düşünme puanları arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Problem davranışları belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarından biri olan Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutundaki puanlar çocuğun anne-baba eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu, aile türü ve yaşadıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir başka alt boyut olan Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz

Olma alt boyutundaki puanlar çocuğun yaşı, anne eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durum, cinsiyeti, aile türü ve yaşadığı ilçeye göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Annelerin eleştirel düşünme beceri puanları ise yaşadıkları ilçeye, kendisinin ve eşinin eğitim düzeyine ve sosyo ekonomik durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Problem davranış, eleştirel düşünme, kavgacı ve saldırgan olma, endişeli ve ağlamaklı olma, aşırı hareketli ve dikkatsiz olma

ABSTRACT

The Investigation of The Relationship Between Problematic Behaviours in Pre-School Children and Critical Thinking Skills of Their Mothers

KARAŞAHİN, Nimet

Master's Thesis in Educational Sciences,
Preschool Education

Supervisor: Doctor Lecturer İzzet Baki KARAOĞLU

May 2019, 171 pages

This study was carried out to investigate the relationship between the behaviour behaviours of children who are attending pre-school education institutions and their mothers' critical thinking skills. In this study, whether the children's age, gender, parental education levels, socio-economics status, family structures and the region which they live are effective on the behaviour problems or not was investigated.

The research is relational method and it consists of its samples 222 children attending pre-school education institutions in Ahlat, Güroymak, Mutki and Hizan district of Bitlis province and their mothers.

In order to evaluate children's behavioral problems, Preschool Behavior Problems Screening Scale was used populated by teachers. Critical thinking skills of children's mothers were evaluated by using 'Critical Thinking Scale for Adults'. The demographic informations of families was obtained by demographic information forms prepared by the researcher.

In the analysis of the data, SPSS 23 package program was used. Pearson moment product correlation coefficient, t test, one way variance analysis (ANOVA) and LSD technique were used to obtain the results.

Findings obtained from the research are as follows; There is a negative correlation between the critical thinking skills and problem behaviors of the mothers of children attending pre-school education institutions. While their mothers' critical thinking scores increase, the problem behaviors seen in children decrease. One of the sub-dimensions of the scale used to determine the problem behaviors, belligerent and aggressive sub-dimension scores differ significantly according to the parent's educational level, socio-economic status, family type and the district where they live. Another sub-dimension of the sub-dimensions of overactive and carelessness shows significant differences according to the child's age, maternal educational level, socio-economic status, gender, type of family

and the district where he lives. Mothers' critical thinking skill scores differ significantly according to the district they live in and their education level and socio-economic status.

Key Words: Behavior problem, critical thinking, aggressiveness sub-dimension, anxious-weepy sub-dimension, over-moving and careless sub-dimension

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜRLER.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Sayıltılar	6
1.7. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Psikanalitik Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı	7
2.1.2. Davranışçı Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı.....	9
2.1.3. Varoluşçu Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı.....	9
2.1.4. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	9
2.1.5. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı.....	12
2.2. Çocuk Ruh Sağlığının Önemi	14
2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar	18
2.3.1. Davranış Ve Uyum Problemleri İle İlgili Temel Kavramlar	18
2.3.1.1. Normal dışı davranış kavramı.....	18
2.3.1.2. Normallik kavramı.....	18
2.3.2. Problem Davranış Ölçütleri	19
2.3.3. Davranış ve Uyum Problemlerinin Sınıflandırılması	20
2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlara Yol Açan Etmenler	20

2.3.4.1. Ailenin Rolü.....	23
2.3.4.2. Aile Yapısı.....	24
2.3.4.2.1. Aile yapısında değişme.....	24
2.3.4.3. Kardeşler.....	25
2.3.4.4. Ana Baba Tutumları.....	26
2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Sık Karşılaşılan Davranış Problemleri.....	31
2.3.5.1. Korku ve kaygılar.....	31
2.3.5.1.1. <i>Okul Korkusu</i>	33
2.3.5.1.2. <i>Korkunun Nedenleri</i>	35
2.3.5.1.3. <i>Korkulardan kurtulma yolları</i>	36
2.3.5.2. Kıskançlık.....	37
2.3.5.2.1. <i>Kıskançlığın sebepleri</i>	38
2.3.5.2.1. <i>Kıskançlıkla baş etme yolları</i>	38
2.3.5.3. Konuşma bozukluğu.....	40
2.3.5.3.1. <i>Kekemeliğin nedenleri</i>	41
2.3.5.3.2. <i>Kekemellekle baş etme yolları</i>	41
2.3.5.4. Tırnak yeme.....	42
2.3.5.4.1. <i>Tırnak yeme nedenleri</i>	43
2.3.5.4.2. <i>Tırnak yeme ile baş etme yolları</i>	43
2.3.5.5. Parmak emme.....	44
2.3.5.5.1. <i>Parmak emme nedenleri</i>	45
2.3.5.5.2. <i>Parmak emme ile baş etme yolları</i>	45
2.3.5.6. Alt ıslatma (Enürezis).....	46
2.3.5.6.1. <i>Enürezis nedenleri</i>	47
2.3.5.6.2. <i>Enüresiz tedavisi ve baş etme yolları</i>	48
2.3.5.7. Dışkı kaçıрма (enkoprezis).....	49
2.3.5.7.1 <i>Dışkı kaçıрма nedenleri</i>	49
2.3.5.7.2. <i>Dışkı kaçırmının tedavisi ve baş etme yolları</i>	50
2.3.5.8. Yalan söyleme.....	51
2.3.5.8.1. <i>Yalan söylemenin nedenleri</i>	52
2.3.5.8.2 <i>Yalan söyleme ile baş etme yolları</i>	53
2.3.5.9. Hırsızlık.....	54
2.3.5.9.1. <i>Hırsızlığın nedenleri</i>	55
2.3.5.9.2 <i>Hırsızlıkla baş etme yolları</i>	55

2.3.5.10. Saldırganlık	57
2.3.5.10.1. Saldırganlığın nedenleri	58
2.3.5.10.2. Saldırganlıkla baş etme yolları	59
2.3.5.11. Aşırı hareketlilik dikkat eksikliği	60
2.3.5.11.1. DEHB' nin nedenleri	61
2.3.5.11.2. DEHB tedavisi ve baş etme yolları	63
2.3.5.12. İnatçılık	64
2.3.5.12.1 İnatçılığın nedenleri	64
2.3.5.12.2. İnatçılıkla baş etme yolları	65
2.3.5.13. Yeme bozuklukları	65
2.3.5.13.1 Yeme bozukluğunun nedenleri	66
2.3.5.13.2. Yeme bozukluğu tedavisi ve baş etme yolları	67
2.3.5.14. Uyku bozuklukları	69
2.3.5.14.1. Uyku bozukluğunun nedenleri	70
2.3.5.14.2. Uyku bozukluğu tedavisi ve baş etme yolları	71
2.4. Eleştirel Düşünme Becerisi	72
2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sınıflanması	77
2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	79
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	82
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	82
2.2.2 Yurtdışı Araştırmalar	90
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	96
3.1. Araştırmanın Deseni	96
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	96
3.3 Veri toplama Araçları	99
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	99
3.3.2. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği	99
3.3.3. Eleştirel Düşünme Anketi	101
3.4. Veri toplama süreci	102
3.5. Verilerin Analizi	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların, ODST Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Göre Davranış Problemi Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular	104

4.2. OÖDST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutuyla İlgili Bulgular.....	108
4.3. OÖDST Ölçeğinin Endişeli Ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutuyla İlgili Bulgular...	112
4.4. OÖDST Ölçeğinin Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuyla İlgili	115
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Bulgular	120
4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular	121
4.7. Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Problemleri ile Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	126
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	127
5.1. Tartışma.....	127
5.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların, ODST Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Göre Davranış Problemi Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması	127
5.1.2. OÖDST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması	127
5.1.3. OÖDST Ölçeğinin Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması	130
5.1.4. OÖDST Ölçeğinin Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	131
5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	133
5.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Problemleri ile Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışılması	135
5.2. Öneriler	136
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	136
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	136
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	147
Ek- 1. Valilik Uygulama İzni	148
Ek-2. Kişisel Bilgi Formu	150
Ek-3. Eleştirel Düşünme Anketi	151
Ek-4. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği.....	153

ÖZGEÇMİŞ	155
----------------	-----

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 3.2. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşlara Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 3.3. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı</i> .	95
Tablo 3.4. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı</i> ..	96
Tablo 3.5. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeylerine (SED) Göre Dağılımı</i>	96
Tablo 3.6. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşadıkları İlçeye Göre Dağılımı</i>	96
Tablo 3.7. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailelerinin Yapısına Göre Dağılımı</i>	97
Tablo. 3.8. <i>Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarına Göre Puan Aralıkları</i> 99	
Tablo. 3.9. <i>Eleştirel Düşünme Ölçeğine Göre Puan Aralıkları</i>	100
Tablo 4.1. <i>OÖDST Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Ait Problem Davranış Düzeyleri</i>	102
Tablo 4.2. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kavgacı- Saldırgan Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri</i>	103
Tablo 4.3. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Endişeli- Ağlamaklı Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri</i>	104
Tablo 4.4. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri</i>	105
Tablo 4.5. <i>Kavgacı/Saldırgan Olma Alt Boyutuna Ait İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 4.6. <i>Kavgacı ve Saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	107
Tablo 4.7. <i>Kavgacı ve Saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	107
Tablo 4.8. <i>Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 4.9. <i>Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	108
Tablo 4.10. <i>Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	109

Tablo 4.11. <i>Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	110
Tablo 4.12. <i>Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 4.13. <i>Endişeli/ Ağlamaklı Olma Alt Boyutuna Ait İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 4.14. <i>Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	111
Tablo 4.15. <i>Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	112
Tablo 4.16. <i>Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	112
Tablo 4.17. <i>Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	113
Tablo 4.18. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuna Ait İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 4.19. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	114
Tablo 4.20. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 4.21. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	115
Tablo 4.22. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 4.23. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	116
Tablo 4.24. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	117

Tablo 4.25. <i>Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 4.26. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri</i>	118
Tablo 4.27. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 4.28. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	120
Tablo 4.29. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	120
Tablo 4.30. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 4.31. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Eşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	121
Tablo 4.32. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Eşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 4.33. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	123
Tablo 4.34. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 4.35. <i>Annelerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinin (OÖDSTÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu</i>	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Richard Paul ve arkadaşları tarafından ortaya konulan eleştirel düşünme stratejileri	78
Şekil 2.2. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar	79

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarında çocukların tüm gelişim alanları için ev ve aile ortamının önemi büyüktür. Çocukların öğrenmeleri doğdukları andan itibaren başlar. Çocukların yaşadığı bu ilk deneyimler anne ve babaları tanık olur. Çocuk ilk eğitimini de aile ortamında almaya başlar ve çocuğun hayatının ilk yıllarındaki deneyimleri onun daha sonraki davranışlarının temelini oluşturur.

Cüceloğlu'na (2013) göre birçok araştırmacı ve kuramcı çocukluk çağında görülen problem davranışları çeşitli yönleriyle ele almıştır ve bu davranışlar hakkında birbirinden farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Davranışçı yaklaşımı savunanlar problem davranışları hatalı davranışın koşullandırılması olarak görürler. Biyolojik yaklaşım kuramcılarına göre ise bu tür davranışların asıl nedeni fiziksel rahatsızlıklardır. Psikanalitik yaklaşıma göre ise problem davranışlar bilinçaltı süreçleriyle ilgilidir.

Erken çocukluk çağında, çocuğun yaşamındaki en önemli sosyalleştirme kurumu, ailedir. Çocuklar ilk sosyal deneyimlerini ailede edinirler. Çocuğa yöneltilen davranışlar bu ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşır. Poyraz'a (2003) göre, ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkiler, çocuklarının kişilik gelişimlerinde oldukça önemlidir. Ayrıca bu dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi pek çok araştırmaya da konu olmuştur.

Akçınar ve Baydar (2018), çocukların okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde ebeveynlerinin davranışlarının önemli bir rol oynadığını ve ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerinin, disiplin anlayışlarının, çocuklarıyla kurdukları duygusal yakınlıkların, çocuklarına sağladıkları bilişsel uyarı olanaklarının, okul öncesi dönemde gelişimi destekleyen önemli faktörler olduğunu belirtmiştir.

Tezel-Şahin (2003), çocukların kalıtımla getirdikleri özelliklerin ne kadar gelişeceğinin, nasıl biçimleneceğinin, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyal-kültürel özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkisi, aile üyelerinin gerek kendi aralarındaki gerekse çocuklarıyla kurdukları ilişki, çocuk yetiştirmede kullandıkları tutumları, iletişim şekilleri, çocuklarına nasıl örnek oldukları gibi aile ortamıyla ilgili pek çok değişkene bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar, çocuğu yetiştiren kişilerin çocuğun gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgular. Bunun yanında ebeveynler çocuk ile nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda da

bilgilendirilmeliler. Kendileri bu bilgilere sahip olmayan yetişkinlerin çocuklarına uyumlu davranış göstermesi mümkün değildir.

Ebeveynlerin çocuklara yönelik davranışları çocuğun sosyal uyumunda oldukça etkilidir. Çünkü çocuklar erken çocukluk döneminde en yakınlarını yani anne ve babalarını model alırlar. Çocuklar fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimleri hızlı yaşarlar. Bu yüzden anne babanın davranışlarında olan değişimler çocuğa direkt olarak yansır. Çocuk ile anne kaliteli anne- çocuk ilişkisini ne kadar erken kurarsa bu durum çocuğun sosyal duygusal gelişimine de yansır. Anne- çocuk ilişkisinin önemi bağlanma teorisi ile de desteklenmektedir (Ferreria ve diğ., 2016). Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde oluşması ve gelişmesi için ebeveynler çocuklarına olumlu çevreler oluşturmalarıdır.

Çocuğun sosyal ilişki anlamında kurduğu ilk ilişki annesiyle olan ilişkisidir. Bu ilişkinin gelişmesinde anne-çocuk etkileşiminin yeri büyüktür. Bu ilişkinin sağlıklı ve olumlu bir şekilde gelişmesi çocuğun farklı kişilerle de sağlıklı ilişkiler kurmasının önünü açar (Kandır ve Alpan, 2008).

Aile çocuğun gelişimi ve toplumsallaşması bakımından en önemli toplumsal kurumdur ve hemen hemen her toplumda bu işlevi görmektedir. Çocuğun yaşamının ilk yılları içerisinde yaşadığı aile ortamı sosyal-duygusal gelişiminin temelini atmaktadır.

Toplum sağlığının fiziksel rahatsızlıkların yanında pek çok farklı sorundan da etkilendiği görülmektedir. Bu sorunlardan birisi de psikolojik sorunlardır ve yetişkinleri etkilediği kadar çocukları da etkilemektedir. Bu anlamda özellikle son zamanlarda çocuklarda saldırgan davranışlar, hiperaktivite, inatçılık, kaygı, depresyon gibi davranışların görülme sıklığı artmıştır (Kargı ve Erkan, 2004).

Çocuk bakımı bizim toplumumuzda daha çok annenin görevi olarak görülmektedir. Çocuğun annesiyle geçirdiği zaman ve kurduğu iletişim babasıyla geçirdiği zaman ve iletişime göre daha fazladır (Yavuzer, 2003). Bu durumu çocuk yetiştirme sürecinde anneye ve babaya düşen görevlerin toplumsal kurullarla belirlenmiş olmasıyla açıklayabiliriz. Toplumumuzda baba otorite figürü olarak görülür, koruyup kollar ve çocuklarıyla arasında her zaman belli bir mesafe vardır. Anneler ise çocuğun bakımından sorumlu olan, onun ihtiyaçlarını gideren, bir sıkıntısı olduğu zaman üstesinden gelmesine yardımcı olan, sevgi ve şefkat kaynağıdır (Yörükoğlu, 2016).

Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi “bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülere göre tutarlılık ve geçerlik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü” olarak

tanımlamaktadır. Bu anlamda eleştirel düşünmenin çocuk yetiştirmede de öneminin büyük olduğu düşünülmektedir.

Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen 1995 yılında yaptıkları çalışmalarında düşünme eğilimlerinin kadın ve erkekler üzerindeki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında kadınların açık fikirli olmaya ve zihinsel olgunluğa erkeklere göre daha çok eğilim gösterdiği belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan ve olmayan bireylerin davranış kalıplarının birbirinden farklı olduğu ve bu becerilerin kadın ve erkekler üzerinde farklılaştığı bilinmektedir. Fakat annelerin eleştirel düşünme becerisinin çocuklarının davranışlarında etkili olup olmadığının henüz bilinmiyor olması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Tüm bu bilgiler dahilinde, okul öncesi çağındaki çocukların davranış problemlerinin annelerinin eleştirel düşünme becerisi ışığında incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışların düzeyi nedir ve bu problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın alt problemleri belirtilmiştir.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, ODST ölçeğinden aldıkları 3 alt boyut (Kavgacı - Saldırgan Olma, Endişeli – Ağlamaklı olma ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olma) puanlarına göre problem davranış gösterme düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kavgacı/saldırgan olma alt boyutundaki problem davranışları çeşitli değişkenlere göre (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, aile yapısına ve sosyoekonomik düzeye) farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutundaki problem davranışları çeşitli değişkenlere göre (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, aile yapısına ve sosyoekonomik düzeye) farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyutundaki problem davranışları çeşitli değişkenlere göre (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, aile yapısına ve sosyoekonomik düzeye) farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?
6. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin eleştirel düşünme becerileri çeşitli değişkenlere göre (çocuğunun cinsiyetine, yaşına, kendisinin ve eşinin eğitim düzeyine, yaşadığı ilçeye, aile yapısına ve sosyo ekonomik durumuna) farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların problem davranışlarıyla annelerinin eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların ilk eğitimleri ailede başlar. Günümüzde pek çok çocuk aile eğitiminden sonra okul öncesi eğitim kurumlarında devam ederler. Okul öncesi eğitim çağına gelmiş olan çocuk okulda kurallarla karşılaşır ve bu kurallara uyum gösterebileceği gibi bazen de uyum sorunları yaşayabilir. Bu uyum sorunlarının çeşitli sebepleri olabilir.

Çocuğun davranışlarının altındaki nedenleri anlamak için sadece çocuğu incelemek yeterli değildir. Son zamanlarda çocuğun çevresinin de en az kendisi kadar bu davranışlara yön verdiği anlaşılmıştır. Bu yüzden yakın çevrenin özellikle ailenin çocuğun problem davranışlarında etkili olduğu gerçeği üzerinde durulmaktadır (Bronfenbrenner,1994).

Çocukların gelişimlerinin belirli dönemlerinde belirgin olarak gösterdikleri davranışların yanı sıra artık sorun olarak nitelendirilen davranışlar da gösterdikleri bilinir. Bu davranışların zamanında fark edilmemesi ve çözüm yollarının üretilmemesi o davranışın kalıcı hale gelmesine neden olabilir. Bu yüzden çocukların davranışları takip edilmelidir. Hangi davranışlarının problem olarak tanımlandığı tespit edilip gerekli önlemler alınmalıdır (Şehirli, 2007).

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumunda devam eden çocukları olan annelerin “bireyin rasyonel bir yaşama özgür düşünceleriyle katkı sağlaması, zihinsel sorgulama yapması, düşüncelerini enine boyuna değerlendirerek gerektiğinde yeniden yapılandırması gibi zihinsel etkinlikleri içeren süreç” (Watson ve Glaser, 1964) olarak tanımlanan eleştirel

düşünme becerilerinin çocuklarının problem davranışlarıyla ilişkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, okul öncesi kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ve çocuğun yetiştirilmesinde daha fazla etkin olan annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca bu araştırma cinsiyet, yaş, anne-babanın öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, aile yapısı, yaşanılan ilçe gibi çeşitli değişkenlerin çocukların davranış problemlerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi çocuğun hayatında kritik dönemleri kapsar. Bu dönemde çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi, davranışlarının takip edilmesi ve gerektiğinde önlem alınması çok önemlidir. Bu dönemde kalıcılık sağlayabilecek davranışların önemselenmediği takdirde çocuğun ileriki yaşamında daha büyük ve tedavi edilemeyecek sorunlar haline gelebilir (Şehirli, 2007). Bu dönemde çocuğun gelişiminin çok hızlıdır ve çocukla ilgilenme görevi ülkemizde babadan çok anneye düşmektedir. Annelerinin eleştirel düşünme becerileri sayesinde çocuklarında var olan ya da yeni ortaya çıkan davranış sorunlarını erken fark edebilmesi ve gerekli önlemleri alması sonraki yıllarda çocukta var olabilecek pek çok sorunu ortadan kaldırmaya destek olabilir.

Yapılan literatür taramasında ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini, annelerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilişki anlamda inceleyen bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Bu anlamda, mevcut tez çalışmasının çocuğun davranış problemlerini annelerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilişki anlamda ele alması araştırmanın konusunu önemli kılmaktadır.

Bu araştırma, çocuklarda sık görülen problem davranışlarının annelerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkisini ortaya koyarak, anne babalara ve eğitimcilere çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamlandırmaları için araştırmacılara da fikir sağlaması ve kaynaklık etmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın anne-baba ve eğitimcilere çocukta bulunan problem davranışlarla doğru şekilde baş etmelerine ilişkin bir yöntem belirlemelerinde ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılı Bitlis ili Mutki, Hizan, Güroymak, Ahlat ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 222 çocuk ve bu çocukların anneleri ile sınırlıdır.

Bunun yanı sıra bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini ölçmek için kullanılan ve çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)'nin ve annelerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için kullanılan Eleştirel Düşünme Becerisi Anketi'nin ölçmüş olduğu nitelikler ile sınırlıdır. Ayrıca ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, aile yapısı, yaşadıkları ilçe gibi çalışmada değişken olarak kullanılan bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu'na verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçlarına, araştırmacı, katılımcılar ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı etmenlerin, düşük düzeyde de olsa etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir

1.6. Sayıtlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, yetişkinlerin eleştirel düşünme becerisini ve çocuklardaki problem davranışları ölçebildiği kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmaya alınan çocukların öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarını yeterli düzeyde tespit edebildikleri ve maddelere objektif olarak yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

Benzer şekilde araştırmaya katılan annelerin kişisel bilgiler formunu ve anket maddelerini doğru şekilde okuyup tarafsız olarak yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Problem Davranış: Bireyin gerek kendisine gerek de çevresine zarar verdiği ve toplumda belirlenmiş olan sosyal norma uymadığı gerekçesiyle bireyin sosyal ortamlardan dışlanmasına sebep olan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005).

Eleştirel Düşünme: Bireylerin bir olay ya da durum ile ilgili neye inanacakları ya da ne yapacakları konusunda karara varabilmeleri üzerinde yoğunlaştırılmış akılcı, şüpheli, etkin, geçerli, dikkatli ve tutarlı bir düşünme biçimidir (Ennis,1985).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Psikanalitik Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı

Yapısal modele göre normal dışı düşünce ve davranışlar normal davranışlarda geçerli olan mekanizmaların abartılmış şekilleridir.. İnsanlar bazı durumlarda kendi iç çatışmalarından kurtulmak için bazı davranışlar sergilerler. Pek çok zaman bu davranışlar kendi çatışmalarına karşı yetersiz kaldıkları için gösterdikleri normal dışı yani bozuk davranışlarıdır. Bu görüşe göre normal ve normal olmayan davranışlar için aynı psikolojik etkenler geçerlidir. Fakat aralarında küçük farklılıklar da mevcuttur.

Yapısal modele göre kişilik üç ana sistemden oluşur. Bunlar id, ego ve süper egodur. Bu sistemlerin aralarındaki etkileşimler sonucu davranış oluşur. Bu sistemler birbirlerinden ayrı çalışamayacakları gibi tek başlarına da çalışamazlar (Geçtan, 2018, s.54).

İd (Alt Benlik): İd kişiliğin temelidir. Ego ve süperego idden ayrılarak gelişir. İd, genetik gelen içgüdüleri de içeren ve doğuştan var olan psikolojik eğilimlerin tamamını kapsar. Freud ide ‘gerçek ruhsal varlık’ demiştir; çünkü id, nesnel gerçeklerden bağımsız ve öznel bir yaşantı dünyasıdır (Geçtan, 2018, s.54). Bilgin-Aydın (2004) idin, dış dünyayla bağlantısının olmadığını ve zaman ya da mekan kavramını tanımadığını belirtmiştir. İd içerisinde birbirine karşı olan eğilim ve dürtüler yan yana olmak zorunda değildir.

İd kişiliğin mantıksız, bilinçsiz, hırslı ve bencil ögesidir. Beklemeyi bilmez. Bebeklerin kişiliği iddir (San-Bayhan ve Artan, 2012). İd fazla enerji birikimine dayanamaz ve böyle bir durum canlıda gerilime sebep olur. Bu gerilimi ortadan kaldırmak adına id, harcanmaya hazır olan enerjiyi atmaya çalışır. Buna idin ‘haz ilkesi’ denir. Bu ilke doğrultusunda çalışan idin asıl amacı, acıdan kaçınma ve haz duyabilmedir. İd, biriken enerjinin oluşturduğu gerilimi atmak için ilk olarak bu durumu ortadan kaldıracak olan nesnenin ya da bireyin imgesini oluşturur. Örneğin, ilk süreçte aç bir insana bir besinin zihinsel görüntüsünü sunar. Ancak bu gerilimi gidermek için tek başına yeterli değildir. Bu yüzden yeni ya da ikincil psikolojik süreçler geliştirir. Böylece kişilik yapısının ikinci sistemi olan ego belirlenir (Geçtan, 2018).

Ego (Benlik): Organizmanın gerçek dünya ile etkileşime kurma ihtiyacı oluşur. Organizma bu açlığı gidermek için bir arayışa girer (Geçtan, 2018). Yaşamın birinci

yıllarının sonlarına doğru bebekler, her zaman her istediklerinin olmadığını anlamaya başlar. Bu dönemde çocuk istediği bir şeyi beklemek zorunda kalabilir veya haz çabaları ret edilebilir. Kişinin tüm bu sınırlamalarla baş edebilmesi için ihtiyaç duyduğu bu kişilik bölümüne Freud, ego adını vermiştir. Freud'a göre ego, bireyin çevresiyle ve içinde yaşadığı dünya ile denge kurması görevini üstlenir (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Ego ruhsal yapının düzenleyici denge ve uyum sağlayıcı (homeostatik) parçasıdır (Bilgin-Aydın, 2004, s,24). Ego gerçeklik ilkesinin egemenliğindedir. Gerçeklik ilkesi bir yaşantının ne derece var olduğunu araştırır. Bu ilkenin temel prensibi egonun boşalmasını sağlamaktır. Fakat bu boşalmı ihtiyacı gideren bir nesne bulununcaya ertelemesi gerekir. Dolayısıyla bu ilke haz ilkesini geçici olarak engeller. İhtiyaç nesnesi bulunduğu haz ilkesi tekrar ön plana geçer ve gerilim giderilir. Haz ilkesi, bir yaşantının ne kadar acı ya da haz verdiğiyle ilgilenir (Geçtan, 2018, s.55).

Süper Ego (Üst Benlik): Freud'a göre süperego 3-4 yaşlarından itibaren gelişmeye başlar. Kişiliğin son ögesidir. Birkaç yıl daha gelişmeyi sürdürür. Süper ego da egoda olduğu gibi idin enerjisinden kullanır (San-Bayhan ve Artan, 2012,s. 195). Bu sistem ana babası tarafından çocuğa aktarılan ve anne babanın ödül ceza uygulamalarıyla pekiştirilen geleneksel değerlerin temsilcisidir, kısacası kişiliğin ahlaki yönüdür.

Süper egonun temel görevlerini şu şekilde açıklayabiliriz. Toplumun hoş karşılamadığı genellikle cinsellik ve saldırganlık içeren dürtüleri bastırmak, egoyu ahlaki amaçlara göre düzenlemek ve mükemmel olmaya çalışmak.

Yargılayıcı sistem adını da verebileceğimiz üst benliğin insan yaşamındaki belirtisi suçluluk duygusudur. Birey öğrendiği, doğru- yanlış, iyi- kötü kavramlarını içselleştirerek kendi içinde bir yargılama ve ceza sistemi olarak kullanıp davranışlarını frenler. Yasak olan bir şey yapıldığında hissedilen suçluluk duygusunun yoğunluğu, üst benliğin gücünü yansıtır (Bilgin-Aydın, 2004).

Geçtan'a (2018) göre bu üç sistemin her birinin farklı çalışma ilkeleri vardır. Her bir sistem bir diğeriyle ters düşmeden egoyu merkeze alarak hareket eder. Bu sebeple kişiliği de bir bütün olarak değerlendirmemiz gerekir

Ruh sağlığı yerinde olan bir bireyin egosu, gerçeklik ilkesinden uzun süre uzaklaşmadan idin isteklerini uygun koşullar altında ve süper ego denetimini yadsımadan uzaklaştırma yolları arar. Bu uzlaşma gerçekleşinceye kadar kişi baskı altında tutacak savunma mekanizmaları kullanır. Savunma mekanizmalarını kısa süreli olması ve egoyu belli ölçüde koruması halinde ruh sağlığına olumlu etkileri olmasına karşın, uzun süreli ve sık sık kullanımları halinde ruh sağlığını bozucu etkisi vardır (Bilgin-Aydın, 2004, s,25).

2.1.2. Davranışçı Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı

Bu yaklaşıma göre insan doğasında doğuştan getirilen birkaç refleks vardır. Bu refleksler çevre uyarıcılarıyla koşullanabilir durumdadır. Kişiye verilen pekiştireçler doğru davranışı güçlendirici ya da yanlış davranışları bastırıcı durumda ise ve çevrede doğru davranışları sergileyen örnekler görüyorsa ve doğru örneklerin taklit edilmesi pekiştiriliyorsa, bireyin uyumlu tepkiler göstermesi artar. Ruh sağlığının bozukluğu ise uyumlu tepkilerinin tekrar edilme sayısının azalması kadar olumlu tepkilerin tekrar edilmesinin sayısının fazlalığı da olabilmektedir. Ayrıca uyumsuzluk uygun tepkiler için ayırt edememe ya da yetersiz pekiştirme sistemi nedeniyle uygun tepkiyi oluşturamama gibi nedenler yanında, yanlış örnekleri taklit ya da kaçma, kaçınmaya neden olan uyarıcıları aşırı genelleme sonucunda ortaya çıkmaktadır (Bilgin-Aydın, 2004).

2.1.3. Varoluşçu Yaklaşım Göre Ruh Sağlığı

Bu yaklaşıma göre insan genelde bağımsız, eşi benzeri olmayan ve genelde iyi bir doğayla dünyaya gelir. Kendini kabul edebilme, kendi potansiyellerini gerçekleştirme, başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme ve yaşamı anlamlı bulabilme sağlıklılık olarak tanımlanır. Bunların yokluğu ise sağlıksızlıktır. Temel gereksinimleri karşılanan ve özgürlüğüne ket vurulmayan kişi sağlıklıdır. Aynı zamanda kişinin kendi doğasını yadsır biçimde yaşamaması, kendi davranışlarının sorumluluğunu taşımada ve kendi benliğini yaşamada yetersiz olması ve temel gereksinimlerinin doyumu dışında acı çekerek de içgüdülerinden bağımsızlaşabileceği, yaşamın gerçek anlamına erişebileceği görüşü kabul edilmektedir (Bilgin-Aydın, 2004).

2.1.4. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, kişilik gelişimi bakımından çocukluğun ilk yıllarında edinilen deneyimlerin önemini vurgular. Freud'a göre bireyin her bir döneme ait belli başlı ihtiyaçları vardır normal gelişimin sağlanması için bu ihtiyaçların kendi dönemlerinde giderilmesi gerekir. Bu ihtiyaçlar giderilmedikçe kişilik gelişimi engellenir (Senemoğlu, 2005).

Freuda göre çocuklar, kendi biyolojik ve cinsel istekleri ile toplumun beklentileri arasında bir çatışma yaşamaktadır. Bu çatışmayı çözmeye çalışırken çatışmanın her birinin vücudunun özel bir bölgesi üzerinde olduğunu, her bir dönemde libidonun bir vücut bölgesinde odaklandığını savunur. Bunlara da psiko seksüel dönemler adı verilir (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Freud'a göre kişilik gelişimi birbirinden farklı dönemleri içerir. Bu dönemlerin her biri belli kritik gelişimleri kapsar. Bir dönemde karşılanması gereken ihtiyaçlar karşılanmadan sonraki aşamaya geçilirse sonraki döneme ait kişilik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Freud'a göre bireyin ilk dönemlerde ihtiyaçları karşılanmazsa, ileri yaşlarında birey, bu ihtiyaçlarla ilgili anormal bazı davranışlar gösterir (Senemoğlu, 2005). Çocukların ana baba ve öğretmenleriyle nitelikli etkileşimi, çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanması ve gelişim dönemlerini sağlıklı atlatalmaları açısından önemlidir.

Oral dönem (0-1 yaş dönemi): Bebek annesine en çok bu dönemde bağımlıdır. Bu yüzden en çok annesinin bakımına ihtiyaç duyar. Bu dönemde temel haz kaynağı, ağızdan besin almaktır. Besin alınırken önce dudaklar ve ağız boşluğu uyarılır, sonrasında yutulur. eğer bebek besin maddesini sevmezse tükürür. Daha sonra dişler çıkmaya başladığından ağız, ısırma ve çiğneme için de kullanılır. Sonraları gelişecek karakter özelliklerine bu iki oral davranış türü yani ağıza alma ve ısırma, ilk örnek (prototip) olur (Geçtan, 2018).

Emme, oral dönemde temel haz kaynağıdır. Emme, pasif ve bağımlı bir davranıştır. Anne ya da çocuğu emziren yetişkin tarafından bebeğin çok uzun emzirilmesi ya da tam tersi memeden erken kesilmesi Freud'a göre, bebeğin bu döneme bağımlı olmasına sebep olmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Freud'a göre bu bireyler hayatları boyunca oral gereksinimlerini gidermek için çabalayacaklardır. Muhtemelen tırnaklarını yiyecekler ya da sürekli eleştiren tenkit eden yetişkinler olacaklardır. Tersine bu dönemde istekleri çok fazla karşılanan ve sonra bu hazzı bitirmek istemeyen bebekler de bu döneme saplanabilirler. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde çok fazla yemek yiyen ya da sigara içen insanlar olabilirler (San-Bayhan ve Artan, 2012). Yavuzer'e (2017) göre ağzının dolmasından haz alan kişilerin bu doyumları sonraki dönemlerinde bilgi ya da eşya almaktan duyulan haz ile yer değiştirebilir.

Anal dönem (1-3 yaş): Tuvalet eğitiminin kazandırılmaya başlandığı bu dönemde idrarın ve gaitanın tutulup bırakılması son derece önemlidir. Çocuk bu dönemde kendisini kontrol edebilmeyi öğrenir. Dolayısıyla çevresini de kontrol edebilir (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Yiyecekler midede sindirildikten sonra atılması gerekenleri bağırsakta birikir. Biriken bu atıklar anüs kaslarına bir basınç uygular ve dışkının boşalımı gerçekleşir. Dışkının atılması bedenden bir rahatlık ve gevşeme hissi yaratır. Bu dönem çocuk için oldukça önemlidir. Bu yüzden annenin tuvalet eğitimindeki davranışları çocuğun ileriki yaşamındaki karakterinin temelini oluşturur (Yavuzer, 2017).

Tuvalet eğitimini, sinirli hoşgörüsüz ya da cezalandırma yoluyla veren ebeveyn ya da bakıcılar, çocuğun bu döneme bağımlı kalmasına neden olurlar. Bu durum öğretmenlerin çözmek durumunda kaldığı davranış bozukluklarına neden olabilir. aşırı düzensizlik ya da aşırı dağınıklık bu davranış bozukluklarına örnektir (Senemoğlu, 2005).

Diğer yandan dışkılamayı özendiren, onaylayan annenin çocuğunda, bu eyleminin çok önemli olduğu fikri uyanır ve çocuğun sonraki yaşamına egemen olacak üretkenliğin ve yaratıcılığının temelini oluşturur (Geçtan, 2018, s.58).

Fallik Dönem (3-6 Yaş): Freud'a göre dönemde çocukta cinsel organlarının görevlerine göre cinsellik ve saldırganlık içeren duygular önem taşır. çocuğun kendisinden farklı cinsiyete sahip ebeveyne karşı cinsel duyguların, aynı cinsten olan ebeveyne ise düşmanca duyguların başlamasıyla Oedipus karmaşası belirir. Çocukların üç- beş yaşları arasındaki davranışları, bu kompleksin etkisindedir. Beşinci yaşın sonunda bu etki ya yok olur ya da engellenerek, yetişkinin ömrü boyunca kişiliğini etkileyen bir unsur olarak kalır (Geçtan, 2018).

Bu dönemde çocuklar cinsel organlarının kendilerine haz verdiğini keşfederler. Karşı cinsiyete sahip ebeveyne açıkça daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Çocuklar bu dönemde cinsiyet rollerini kazandıkları için ebeveynleri ya da çocuğun çevresindeki yetişkinler çocuklara sıcak yaklaşmalı ve sevgi dolu olmalıdır (Senemoğlu, 2005)

Latent dönem (6-11 yaş): Senemoğlu'na (2005) göre bu dönemdeki çocuklar, cinsiyetleriyle ilgili konulardan hoşlanmazlar. Kendini daha çok oyuna verirler. Genellikle bu dönemdeki çocuklar sevgi gösterilerini ev dışındaki arkadaşlarına yöneltirler.

Çocuklar bu dönemde kendi cinsiyetindeki arkadaşlarıyla yakındırlar. Bu durum genellikle cinsiyet meraklarının giderilmesi olarak yorumlanabilir. Ama bu dönem çocuklarının kendilerini, kendi cinsiyetindeki kişileri ve karşı cinsiyettekileri tanımaya devam ettikleri unutulmamalıdır (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Genital dönem (11-18 yaş): Freud' un beşinci dönemi fırtınalıdır. bu dönem aşağı yukarı 12 yaşından sonra başlar. Hızlı fiziksel değişim ve ergenliğe erme ile cinsel dürtüler artmaktadır. Ergen ebeveynle olan çatışmalarını düzenlemek ve ilişkilerini düzenlemek, ihtiyacı içindedir (Senemoğlu, 2005). Libidinal enerji bu dönemde, genital organlara döner. Ergenin çocukluk yıllarında yaşadığı oral, anal ve fallik çatışmalar tekrar yaşanabilir. (San-Bayhan ve Artan, 2012).

2.1.5. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Bu kuram Erik Erikson tarafından geliştirilmiştir. Psikoseksüel gelişim kuramının başlıca özelliği Freud'un psikoseksüel gelişim kuramının genişletilmiş hali olmasıdır. Erikson bu kuramını çekirdek aile ile sınırlı olan gelişim evreleri yerine dış dünyayı kapsayacak şekilde açıklamıştır.

Geçtan'a (2018) göre Erikson, çocuğun gelişimini erinlik döneminde de inceleyerek psikanalitik gelişim kuramını zenginleştirmiştir. Erikson, kişiliğin çocukluğun ilk yıllarında belirlendiği görüşünü karşı çıkmıştır. Erikson'a göre, "Eğer her şey çocukluk dönemiyle açıklanırsa, o zaman her durum bir başkasının kusuru olarak görülür. Bu da insanın kendi sorumluluğunu üstlenme gücüne duyduğu güveni azımsamaktır".

Erikson'a bu kuramında kritik sekiz evreden bahseder ve Her evreye ait bir çatışma vardır. Bu çatışmaların sağlıklı bir şekilde atlatılması gerekir. Çatışma ve krizler sağlıklı şekillerde atlatılırsa insanın sağlıklı gelişiminin önü açılmış olur. Eğer bir dönemdeki kriz başarılı olarak çözülmezse de Freud'un dönemlerindeki gibi birey o döneme takılıp kalmaz (Senemoğlu, 2007).

Bir dönemde yaşanan dengesizlik diğer dönemde olumlu yöne çevrilebilir. Çevresine güven duygusu geliştiremeyen bebeğe sonraki dönemlerinde yeterli ilgi ve bakım sağlandığı takdirde, bebek çevresine güvenmeye başlayabilir. Erikson'un kuramını Freud'un kuramından ayıran da budur (Geçtan, 2018).

Güven ya da güvensizlik: yaşamın ilk yılı boyunca süren bu dönem Freud'un oral döneminin karşılığıdır. Bu dönemde bebeğin çevresine ve kendisine karşı güven geliştirip geliştiremeyeceği belirlenir. Bebekteki güven duygusunun annesinin çevresinde bulunup ihtiyaçlarını karşılaması oluşturur. Güvensizlik oranı ise bu ihtiyaçların ne kadar karşılandığı ile belirlenir (Geçtan, 2018, s.94).

Bu dönemdeki çocukta güven ya da güvensizlik duygularının oluşumunda ailenin çocuğu yetiştirme şekli, eğitim biçimi ve ebeveynlerin çocukla kurduğu duygusal iletişim, etkilidir. Bu evrede anne tarafından verilen duygusal besin ve etkileşim büyük önem taşır (Yavuzer, 2017).

Burada beslenme de önemli bir işlevi yerine getirir. Çocuk hem açlığını giderir hem de anne memesini emerek güven duygusunu pekiştirir (Bilgin-Aydın, 2004). Anne, bebeğini besleyerek ve bakımını sağlayarak onun zaman zaman bozulan dengesini korumaya çalışır. Annenin gülümseyince bebek ona karşılık verir ve anne ile bebeği sıcak bir ilişki oluşur. Böylece bebek ihtiyaçlarının sürekli karşılanacağına inanır ve annesine güvenmeye başlar (Geçtan, 2018). San-Bayhan ve Artan'a (2012) göre güven duymayan

çocuk diğer insanların iyiliğinden emin olamaz, bunun sonucu olarak da kendini çevresindeki insanlar ve olaylardan uzak tutar.

Özerklik Ya Da Utanç Ve Kararsızlık: Erikson'nun bu dönemi Freud'un anal döneminin karşılığıdır. Çocuk iki veya üç yaşlarında tek başına yemek yemeye, yürümeye ve konuşmaya başlar. Bu dönemin en önemli kazanımı olan anüs kaslarının kontrolüdür. Çocuğun anüs kaslarını istediği gibi ikinci yaştan başlayarak gerçekleştirir. Bu aşamada çocuk tutmak ya da bırakmak olan iki tür tutumdan birini seçer.

Tutma- bırakma çabaları çocuğun dışkılama ile sınırlı değildir. Eğer ebeveynler aşırı koruyucu tutumlardan kaçınıp gerekli ortamı sağlarsa çocuk kendini denetlemeyi öğrenmeye başlar. Çocuk artık üç yaşına geldiğinde özerkliğine karşı güven duymaya başlar. Çocuktaki sevginin, işbirliğinin, kendini ifade etmesinin karşıt duygulara göre daha ağır bastığını fark eder. Çocuğun hissettiği özerklik duygusu utanç ve kararsızlığına egemen olur (Geçtan, 2018).

Öte yandan bu dönemde çocuklar cezalandırılıp, aşırı koruyucu ve ya anneye bağımlı bir şekilde yetiştirilirse çocuk bu durumun kızgınlığını ve utancını yaşamaya başlar. Çocukta utanç duygusu yaşayan çocuk çoğu zaman kendi kararlarından emin olamaz. Yaşadığı şüphe duygusuyla kendi haklarını savunamayan bir birey haline gelir (Yavuzer, 2017).

Girişim ya da suçluluk duygusu: Freud'un fallik döneminin karşılığıdır. Çocuğun beş yaşının sonuna kadar devam eder. Bu dönem çocuk, büyüklerin arasında karışır ve kendi sosyal ortamını oluşturmaya başlar. Okul öncesi kurumuna bu döneminde. Etrafında olup bitene merak duyar, keşfetmeye çalışır. Öğrenmeleri genellikle kendiliğinden ve bu merak sayesinde oluşur. Çocuğu bu konularda desteklemek meraklarını gidermek, bu dönemin olumlu bir şekilde geçmesine neden olur. Öte yandan tam tersi bir tutum sergilenir, davranışları ve ilgilerinden ötürü eleştirilirse her anlamdaki girişimlerinden suçluluk duyan bir kişilik özelliği geliştirir. (Geçtan, 2018). Çocuk bu dönemde karşı cinsiyetteki ebeveynine karşı, cinsel bir ilgi duyar. Bu konuda düş kırıklığına uğrar. Çocuk kötü bir şey yaptığını düşünür. Suçluluk duygusunu bu geliştirir (Yavuzer, 2017).

Beceri ya da aşağılık duygusu: Freud'un gizil döneminin karşılığıdır. Bu evre 6-11 yaşlarına denk gelir. Çocuk başkalarıyla işbirliği yapmaya başlar. Fakat kendisiyle aynı yaşa ve cinsiyete sahip olan çocuklarla iletişimi daha fazladır. Çocuğun sorumluluk duygusu gelişir. Kendi kendine oyuncak yapabilir ve anne- babasına yardım edebilir. Çeşitli araç ve gereçleri kullanmaya başlar. Okuma yazma öğrenmeye başlar ve bunları uygulamaya çalışır (Bilgin-Aydın, 2004).

Bu dönemde anne ve babanın yanında öğretmenlerin rolü önem kazanır. Bu evrede öğretmen, çocuğu cesaretlendirip destekleyerek, onun kendisini değerli görmesine ortam hazırlayabilir (Yavuzer, 2017).

Erinlik ve ergenlik dönemi (Ego kimliği ya da rol kargaşası): Ergenlik çağını içine alan dönemdir. Bu dönemde iç salgı bezlerine bağlı olarak ergenin vücudu gelişir ve cinsel etkinlik başlar. Bu döneme genital dönem de denir (Bilgin-Aydın, 2004).

Bu dönemde kimlik arayışı içindeki birey için fiziksel görünüş önem kazanır. Kişi daima beğenilmek ister. Kimlik krizinin başarılı bir şekilde çözülmesi, büyük ölçüde psikolojik ve sosyal faktörlere bağlıdır. Bu konudaki başarısızlıkları ergeni 'kimlik karmaşasına', bunalımlara yöneltir. Hatta bu durum intihar girişimlerine kadar ilerleyebilir (Yavuzer, 2017).

Genç yetişkinlik dönemi (Yakın ilişkiler ya da soyutlanma): Kimlik karmaşasını sağlıklı bir şekilde çözümleyen genç yetişkin, kendi kimliğini kaybetmekten korkmadan çevresiyle yakın ilişkiler kurabilir. Bunun zıttı olarak rol kargaşası yaşayan birey, yakın ilişkilerden her zaman korkar (Yavuzer, 2017).

Yetişkinlik dönemi (üretkenlik ya da kısırlık) : Bu devrenin temel işlevi üreticiliktir. Bilim, sanat ve felsefede yeni bilgi ve yapıtlar yaratılır. Bunlar gerçekleşmezse bireyde çöküntü söz konusu olabilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Olgunluk dönemi: Ego bütünleşimi ya da umutsuzluk. Bu döneme ulaştığında, tüm özdenyaşamını gözden geçiren birey, kendince doyumlu bir yaşam sürdürdüğünü düşünürse ego bütünlüğünü elde eder. Bunun tersi olan, yıllarını anlamsız geçirmiş olmanı umutsuzluğu, bireyi umutsuzluğa sürükleyecektir. (Yavuzer, 2017).

2.2. Çocuk Ruh Sağlığının Önemi

Pek çok insan çocukluk döneminin korku ve kaygılardan uzak yıllar olduğunu düşünür. Fakat gözlemler artık bu inanışın gerçekle alakası olmadığını, çocukluk döneminde de korkuların, tedirginliklerin, yoksunluk ve bunalımların olabileceğini kanıtıyor. Erişkinler o çağlarla ilgili acıları bilinç dışına ittikleri için çocukluk yıllarını mutlu dönemler olarak hatırlarlar (Yörükoğlu, 2016).

İlk yıllarını ailesi ile sağlıklı ilişkiler kurarak geçiren çocuğun geleceğinin en önemli güvencesi sağanmış olur. Başta anne baba olmak üzere diğer aile bireyleri, olumlu etkileriyle çocuğu, gelecekte mutlu bir yaşam sürmeye aday olarak hazırlamakta ve onun gelecekteki mutluluğunun temellerini atmaktadır (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocuk sürekli olarak değişen bir çevre içinde yaşamını sürdürmektedir. Bu değişiklikler bazen çocuğun uyum zorluğu çekmesine sebep olmaktadır. Öte yandan çocuğun doğuştan getirmiş olduğu doğal güduları ve eğilimleri çevrenin baskısı altındadır. Bu güdü ve eğilimler çevrenin baskısını kolaylıkla kabul etmezler bu yüzden ortaya bazı çatışmaların çıkmasına sebep olur. Korkular, kıskançlıklar, rüya ve kâbuslar, uykuda konuşma, yemek bozuklukları gibi hemen tüm çocukların yaşamından görülebilen zorluklardır. Bu zorlukların yum sağlama ve gelişme sıkıntılarının belirtileridir. Eğer çocuk sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirerek büyüsün isteniyorsa, bu güçlüklerin de vakit kaybetmeden ele alınması gerekmektedir. Ardından bu güçlüklerin nedenleri belirlenerek çocuğun normal gelişiminin yolunu kapatan engeller kaldırılmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004). Bu tür bozukluklar nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte birçok etmenin katkısı olduğu ileri sürülmüştür. Bunlardan bir kısmı gelişimin herhangi bir devresinde bir zorlama sonucu gerileme mekanizmasıyla açıklanabilir. Örneğin enürezis (alt ıslatma), tuvalet eğitimi alındıktan sonra örseleyici durumlar sonunda ortaya çıkan bir gerileme tepkisidir (Ankay, 1998).

Kişilik en uygun ortamda bile çıkabilecek pek çok sorun çözümlü engellerin aşılması ile geliştirilir. Çocuk bir taraftan yeni yetenek ve beceriler kazanıp çevresine daha iyi uyum sağlamaktadır. Diğer taraftan, gelişmenin gereği olan farklı problemlerle karşılaşmaktadır. Çocuğun ruhsal gücü çözümlendiği ve aştığı her yeni problem ve engelle artmaktadır. Yani çocuk olgunlaşıp kendi kantlarıyla uçmayı öğrenmektedir (Yörükoğlu, 2016). Çocuk ruhsal ve bedensel sıkıntılarını anlatamadıkça iç çatışmaları davranışlarına yansır ve davranış problemlerini oluşturur (Gültekin, 2006).

Temel gereksinimler davranışa yön vermektedir. İnsanda yemek, içmek gibi organik gereksinimler yanında psikolojik gereksinimler de vardır. Karşılansız bir gereksinim, bir içgüdü, kişide bir gerginlik ve bunun sonucu bir kırıklık yaratır. Böyle tıkanmalar, insanın bütün gelişim aşamalarında görülebilir. Devamlı kırıklıklara uğramak, kişilikte önemli bozukluklar meydana getirir. Çocuk; sevgi, saygı ve özeni gerektiren durumlarda ihmal edilirse, kendisine ve etrafındakilere güven beslemesine çalışılmazsa, ruh gelişmesi sarsılabilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocukların temel ihtiyaçlarını gidermek esnek bir eğitim yöntemi ile dürtülerinin boşalmasına imkân vermek ruh sağlıklarının olumlu bir şekilde gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Geçtan, 2018).

Yetişkinler için söz konusu olan ruh sağlığı tanımlaması çoğu zaman çocuklar için de geçerlidir. Fakat çocuk sürekli gelişen ve değişen bir insan yavrusu olduğu için çocuk ruh sağlığını tanımlamak için biraz farklı ölçütler kullanılmalıdır (Yörükoğlu, 2016).

Çocuk ruh sağlığının tanımlanması, gelişim dönemlerinde ortaya çıkan ruhsal özelliklerin detaylı olarak bilinmesine bağlıdır. Özellikle erken çocukluk dönemini göz önünde tutup, çocuğu yetiştikten ayıran ruhsal özelliklere değinelim:

Çocuklar öncelikle güçsüzdür bu yüzden bakılmak, korunmak ve kollanmak isterler. Bu yüzden ebeveynlerine bağımlıdırlar. Çocuk bencildir. Çocukların duygu durumları çok çabuk değişiklik gösterir. Aniden ağlarken gülebilir ya da kızgınken mutlu olabilir. Çocukların ifade edici dil becerileri yeteri kadar gelişmediği için duygularını daha çok davranışları ile belli ederler. Küçük çocuklar ilk zamanlarda canlı ve cansız ayrımı yapamazlar. Onlar için oyuncaklar ve çevrelerindeki eşyalar da insanlar gibi canlıdır. Çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade etmekte çoğu zaman zorlanırlar. Hatta o duygu ve düşünceleri de gerçek sanırlar. Gece gördükleri bir rüyayı yaşanmış bir olay gibi algırlar. Ayrıca çocuklar gerçeği değerlendirme becerileri zayıf olduğu için korku ve kaygılarını abartmaya meyillidirler. Örneğin annesi gezmeye giden küçük bir çocuk onun bir daha geri gelmeyeceğini düşünerek korkuya kapılabilir (Yörükoğlu, 2016).

Çocuklar gelişme basamaklarında çok farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bu sorunların birçoğu o döneme özgü, ebeveynlerin yardımı ile çözülebilecek tipte sorunlardır. Fakat çocuk bu yardımı göremez veya ebeveyn tutumu hatalı olursa, normal sorunlar büyür. Örneğin iki-üç yaşlarında tuvalet eğitiminin kazandırılması gerekir. Eğer bu eğitim zamanında verilmezse ya da çocuk yetiştikine bağlı kalmadan yemek yeme davranışı geliştiremezse bu sorunlar daha sonraki dönemlerde bireyin karşısına çıkar. Oyun çağında oyun oynayamamış ya da arkadaşlık ilişkisi kuramayan çocuklar, okul çağında grup oyunlara katılama. Bu yüzden çocuğun olgunluk düzeyi yaşlarından geri kalır. Arkadaşları ile oynamak yerine bir önceki döneme ait sorunlarla mücadele etmeye çalışır (Yörükoğlu, 2016).

Bilgin-Aydın'a (2004) göre uyum, kişinin kendi özellikleri ile içinde yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki oluşturabilme ve bu ilişkiyi devam ettirebilmesidir. Uyum için gerekli koşullar oluşmamasında da doğal olarak 'uyumsuzluk' sorunu ortaya çıkacaktır. Kendi benliği ve çevresi ile dengeli ve etkili ilişki başlatma, bu ilişkileri geliştirerek devam ettirme konusunda sıkıntı yaşayan ve düzeltilemeyen davranışlara sahip çocuklara 'uyumsuz çocuk' denir.

Gültekin'e (2006) göre ise çocuğun uyumsuz hareket edip etmediğini, bir sorun olup olmadığını varsa bile bunun normal olup olmadığını anlayabilmemiz için şu faktörlere dikkat etmemiz gerekiyor:

Çocuğun gelişimsel döneminin bir özelliği mi, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun mu?

Belirtinin sıklığı ve dozajı nedir?

Belirtiler sürekli devam ediyor mu?

Söz konusu belirtilere başka hangi belirtiler eşlik ediyor?

Belirtinin dışı yansıması söz konusu mu?

Geçmiş dönemki davranışlarında gözle görülür bir farklılaşma var mı, daha önceki dönemlere uyumu nasıldı?

Çocuklarda davranım bozukluklarının birçok nedeni vardır. Bunlar biyolojik ve psiko-sosyal nedenler olarak sınıflandırılabilir. Biyolojik nedenler arasında kalıtım, beyindeki organik bozukluklar sayılabilir. Psiko-sosyal nedenler arasında sevgi eksikliği, zekâ geriliği, çocuklar arasında ayırım yapma, anne-babanın da davranış bozukluğu göstermesi ve çocuğun anne-babayı model alması, boşanmalar ve diğer ailevi sorunlar sayılabilir. Bu nedenlerden birkaçı davranım bozukluklarına sebep olabilir (Ankay, 1998).

Çocukların yaşadığı ruhsal sıkıntılar dış sebeplerden kaynaklanabilir. Aileyi derinden etkileyen ve aile birliğini, bütünlüğünü etkileyen, düzeni bozan zorlayıcı sebepler de gelişimi engelleyebilir. Çocuğun mizacından gelen eğilimler, ebeveyn tutumları ve aile içindeki yaşadığı dış faktörlerle birlikte, kalıcı ruhsal sorunlar doğurabilir (Yörükoğlu, 2016).

Diğer çeşit sorunlar, öncelikle çocuğun mizacı ve ya atlattığı hastalıklarla ilgilidir. Örneğin bazı çocuklar beyin incinmesiyle doğar ya da devamlı bir rahatsızlığı olabilir. Bu çocuklar da uyum problemi gösterebilirler. Bu rahatsızlıklardan kaynaklı yaşanan davranış problemlerinden ebeveyni sorumlu tutamayız. Bir başka uyum problemi ise uyum bozukluklarının neredeyse tamamını oluşturur. Sebepleri ise aile içindeki iletişim, çocuğun yaşantıları ya da ailenin çocuğu yanlış yetiştirmesidir (Yörükoğlu, 2016).

Eğitim biliminin önemli amaçlarından birisi, çocukların yaşayabilecekleri olumsuz duygular karşısında, öğretmenleri bilgi ve beceriler açısından donanımlı bireyler haline getirmek, böylece geleceğin yetişkinleri olan çocuklarımızın ruh sağlığı ve beden sağlığı yerinde bireyler olmalarına çaba harcamaktır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar

2.3.1. Davranış Ve Uyum Problemleri İle İlgili Temel Kavramlar

Sosyal açıdan uyum; bireyin etrafındaki farklılıkları anlaması ve bu farklılıklara uygun davranışlar göstermesidir. Biyolojik açıdan uyum ise kişinin kendisindeki farklılıkları anlaması, buna uyması ve bu farklılıklara uygun tutum geliştirmesidir. O halde genel olarak uyumu bireyin çevresinden gelen uyaranlara uygun tepkilerde bulunmasıdır. Ayrıca çevresindekilerin isteklerine uygun davranışlar geliştirmesidir (Bilgin-Aydın, 2004, s.88).

2.3.1.1. Normal dışı davranış kavramı. Yaşam canlıların sürekli birbirine uyum gösterme çabasıdır. Uyum devamlılık arz eden bir süreçtir. Kişinin etrafındaki farklılıklara gösterdiği tepkilerle sağlanır. Uyum düzeyini iki ana etmen belirler. Bunlardan ilki kişinin bireysel özellikleri ikincisi de çevresinde karşılaştığı durumlardır.

Olumsuz çevre şartlarından kaynaklı engellere çocukluk yıllarında çok fazla karşılaşan birey sonraki yıllarda gerekli olan becerileri geliştiremez ve sorunları ile mücadele etmede yetersiz kalır.

Kişinin yaşı ilerledikçe çevrenin oluşturduğu izler azalır. Bu yüzden çocukluğun ilk yıllarındaki sarsıntılar, sıkıntılar daha kalıcıdır ve etkilerini kişinin ömrü boyunca devam eder.

2.3.1.2. Normallik kavramı. Önemli derece normal dışı davranışlar görülmemesi normallik olarak tanımlanmıştır. Geleneksel yaklaşım bu durumu hastalık ya da sağlık olarak ele alır. Bir başka deyişle acısı fazla olmayan, rahatsızlığı, sakatlığı olmayan kişi sağlıklı insandır.

İkinci yaklaşımı savunanlara göre normallik diye bir şey söz konusu değildir. Eğer normallik canlının bütün kişilik alanlarının birbiriyle tamamen dengede ve bütünlük içinde görevlerini sürdürmesi anlamında alınırsa, bu durumun gerçek anlamda oluşması bir ütopya olarak değerlendirilir.

Üçüncü yaklaşım ise normalliği ortalama ile aynı anlamda kullanır. Ortalama düzeyde uyum sağlayan ve çoğunluğun davranışları temel alınarak tanımlanan bir normalliktir. Bu gruba girmeyen durumlar normal dışı olarak değerlendirilir.

Dördüncü yaklaşım normalliği bir süreç olarak görür. Birbirini etkileyen sistemlerin bir bütünü olarak görülür. Normal davranış bu yaklaşıma göre bir süreçtir.

Normallik kavramı uyum, yetersizlik ve zorlanmaların üstesinden gelebilme gibi boyutlar da yakın ilişkilidir. Normallik kavramında olduğu gibi bu kavramlar için de tam bir tanımlama yapmak söz konusu değildir (Geçtan, 2018).

2.3.2. Problem Davranış Ölçütleri

Problemlili davranış, kişinin içinde yaşadığı çevrenin normlarına uymayan davranışlara verilen isimdir. Aynı zamanda bu davranışlar kişinin yeni bilgi beceri edinmesinden mahrum bırakır. Problemlili davranışları yüzünden kişi yaşadığı çevreden dışlanır. Bu nedenle kendisine ve etrafına zarar vermeye başlar (Kanlıkılıçer, 2005).

Yavuzer'e (2017) göre çocuk ve gençlerde problem davranışları tanımlamak için belli ölçütlere ihtiyaç duyarız. Bu ölçütler şu şekildedir. Davranışın yaşa uygunluğu, problem davranışların yoğunlukları, süreklilikleri, cinsiyet rollerine uyumluluğu, toplumsal faktörler.

Büyüme aşamasında çocuklar zaman zaman uyumsuz davranış gösterebilirler. Alt ıslatma, kekeleme, seğirme, takıntılar, korkular, otizm, depresyon bu uyumsuzluklar arasındadır. Bu sorunların bazıları örneğin otizm, psikotik düzeydedir bazıları ise (alt ıslatma) geçici sorunlardır (Ankay, 1998).

Her olumsuz davranışın problem davranış olarak değerlendirilmemesi gerekir. Bir davranışın problem olarak nitelendirilebilmesi için bazı ölçütlere yer verilmiştir. 'Çocuk söz konusu davranışı hangi sıklıkta yapıyor, yaşının özelliğini yansıtıyor mu, davranışın yoğunluğu nedir ve cinsiyetine göre değişiklik gösteriyor mu' şeklinde bazı sorulara cevap aranır. Bu cevaplar ışığında bir kanıya varılır.

Bazı çocuklarda anne, baba ve çevrenin hoşuna gitmeyen bir takım uyumsuzluklar görülür. Kavgacılık, geçimsizlik, aşırı korku, uyku bozukluğu, tırnak yeme... Vs. gibi bu uyumsuzlukların arkasında yatan bir sebepler zinciri mutlaka vardır.

Gültekin (2006), çocuğun uyumsuz hareket edip etmediğini, bir sorun olup olmadığını varsa bile bunun normal olup olmadığını anlayabilmemiz için aşağıdaki faktörlere dikkat etmemiz gerektiğini belirtmiştir.

1. Çocuğun gelişimsel döneminin bir özelliği mi, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun mu?
2. Belirtinin sıklığı ve dozajı nedir?
3. Belirtiler sürekli devam ediyor mu?
4. Söz konusu belirtilere başka hangi belirtiler eşlik ediyor?
5. Belirtinin dışı yansıması söz konusu mu?

6. Geçmiş dönemki davranışlarında gözle görülür bir farklılaşma var mı, daha önceki dönemlere uyumu nasıldı?

Bu tür bozukluklar nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte birçok etmenin katkısı olduğu ileri sürülmüştür. Bunlardan bir kısmı gelişimin herhangi bir devresinde bir zorlama sonucu gerileme mekanizmasıyla açıklanabilir. Örneğin enürezis (alt ıslatma), tuvalet eğitimi alındıktan sonra örseleyici durumlar sonunda ortaya çıkan bir gerileme tepkisidir. Davranım bozukluğu olan çocuklarda şu belirtiler görülmektedir: Yalancılık, hırsızlık, kaçma, saldırganlık, mala zarar verme, hayvanlara eziyet etme (Ankay, 1998).

Gültekin'e (2006) göre çocuğun ruhsal problemlerini ve ihtiyaçlarını uygun bir biçimde aktaramaması, sorunlarını ifade edememesi iç çatışma yaşamasına neden olur. Bu çatışmalar çocuğun davranışlarına yansıdığı zaman ise davranış problemleri ortaya çıkar.

2.3.3. Davranış ve Uyum Problemlerinin Sınıflandırılması

Duygusal bozukluklar, çocuğun çevresinden çok kendisinin tedirgin eden sorunlardır. Korkular, saplantılar, uyku sorunları, kekeleme, gibi problemler çocuğu rahatsız eder. Temelinde aile içi sorunların olduğu bu bozuklukları yaşayan çocuklar genel olarak gergin ve çekingendirler (Bilgin-Aydın, 2004).

Yörükoğlu (2016), çocuklardaki davranış bozukluklarının çocukların yaşadığı iç çatışmaların sonucu olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle davranış bozuklukları olan çocukların çevreleriyle genellikle sürtüşme yaşadıklarını ve devamlı gergin olduklarını ifade etmiştir. Hırçınlık, kavga etme, hırsızlık, kurallara uymama, geçimsiz davranma bu davranış bozukluklarına örnektir.

Çocuklar bazen ailelerinden göremedikleri ilgi ve şefkati bazı davranışlar göstererek almak isterler. Altlarına kaçırma, parmak emme gibi davranışlar bunlara örnektir. Bu davranışlar zamanla kalıcı hale gelir ve alışkanlık bozukluğu dediğimiz problem davranış türünü oluşturur (Bilgin-Aydın, 2004).

Ağır ruhsal bozukluklar, içe kapanıklık veya psikoz gibi çocuğun uyumunu her alanda sürekli olarak bozan ruhsal hastalıklar bu kümede bulunmaktadır (Yörükoğlu, 2016).

2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlara Yol Açan Etmenler

Çocuklar büyürlerken pek çok farklı tipte problemle karşılaşılır. Bu problemlerin bir kısmı çocuğun içinde bulunduğu dönemin özelliği olan problemlerdir ve ebeveynlerin doğru tutumu ile kolayca çözülebilir. Fakat bu problemler zamanında çözülemezse var olan sorunlar daha da büyür ve sonraki dönemlerde de çocuk bu problemlerin sıkıntısını yaşar.

Örnek vermek gerekirse tuvalet alışkanlığını bir çocuk iki-üç yaşları civarında kazanmalıdır. Sağlıklı şekilde bu alışkanlığı kazanamayan çocuk sonraki gelişim dönemlerinde farklı sorunlar yaşar.

Kendisiyle ve çevresiyle uyumu bozulan bireylerin tüm yaşamı bu durumdan etkilenir. Bu yüzden bazı ruhsal sıkıntılar insan yaşamını fiziksel rahatsızlıklardan daha çok etkileyebilir. Anlam veremediği, sebebini bilemediği sıkıntılara sahip olan birey sürekli gergin, endişeli ve olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum kişiyi mutsuz kılar ve bu mutsuzluk kişinin çevresine de yansır. Dolayısıyla diğer insanlarla ilişkileri zarar görür (Bilgin-Aydın, 2004).

Pek çok insan çocukluk döneminin korku ve kaygılardan uzak yıllar olduğunu düşünür. Fakat gözlemler artık bu inanışın gerçekle alakası olmadığını, çocukluk döneminde de korkuların, tedirginliklerin, yoksunluk ve bunalımların olabileceğini kanıtıyor. Erişkinler o çağlarla ilgili acıları bilinç dışına ittikleri için çocukluk yıllarını mutlu dönemler olarak hatırlarlar (Yörükoğlu, 2016).

Problem davranışların birçok nedeni vardır. Bunlar biyolojik ve psiko-sosyal nedenler olarak sınıflandırılabilir. Biyolojik nedenler arasında kalıtım, beyindeki organik bozukluklar sayılabilir. Psiko-sosyal nedenler arasında sevgi eksikliği, zekâ geriliği, çocuklar arasında ayırım yapma, anne-babanın da davranış bozukluğu göstermesi ve çocuğun anne-babayı model alması, boşanmalar ve diğer ailevi sorunlar sayılabilir. Bu nedenlerden birkaçı davranım bozukluklarına sebep olabilir (Ankay, 1998).

Çocukların yaşadığı ruhsal sıkıntılar dış sebeplerden kaynaklanabilir. Aileyi derinden etkileyen ve aile birliğini, bütünlüğünü etkileyen, düzeni bozan zorlayıcı sebepler de gelişimi engelleyebilir. Çocuğun mizacından gelen eğilimler, ebeveyn tutumları ve aile içindeki yaşadığı dış faktörlerle birlikte, kalıcı ruhsal sorunlar doğurabilir (Yörükoğlu, 2016).

Semerci' ye (2009) göre de tek bir nedende bahsetmek doğru değildir. Birçok etken davranım bozukluklarına sebep olabilir. Bunlardan biri nörobiyolojik etkenlerdir. seratonin düzeylerinin artmış olması nedenler arasındadır. bazı fiziksel hastalıklar (sara, santral sinir sistemi harabiyeti gibi), ailesel özellikler nedenler arasında değerlendirilir. Ayrıca çocukların fiziki ve cinsel kötü kullanımı çocuklarda ruh sağlığının bozulmasına dolayısıyla davranış problemlerine sebep olur (s.207).

Yörükoğlu'na (2016) göre ruhsal belirtiler çocuğun uyumsuz ve problemlili davranışa sahip olduğunu tek başına kanıtlamaz. Bir belirti değerlendirilirken şu faktörler göz önünde tutulmalıdır.

- a) Çocuğun gelişim dönemi: Bazı davranışlara çocukların içinde bulunduğu yaş dönemi itibariyle sık rastlanır ve bu geçici bir davranış olabilir. Örneğin çocukları dört- beş yaş civarına kadar altlarını ıslatabilirler bu çocuğun gelişim dönemi itibariyle normal bir durumdur.
- b) Belirtinin sıklığı ve gücü: Çocuğun temizlik kurallarını uygulaması ya da düzenli olması gayet normaldir. Ancak bu durum çocuğu yaşamını kısıtlayacak düzeye vardıysa örneğin çocuk mikrop kaparım endişesiyle her an elini yıkıyorsa bu davranışı problem boyutlarına ulaşmış demektir. Başka birörnek vermek gerekirse daha erken kazanması gerekirken okul çağında da altını ıslatan çocuğun bu davranışı bir problem olarak ele alınmalıdır.
- c) Belirtilerin sürekliliği: bazı durumlarda farklı sebeplerden dolayı görülen ve sonradan ortadan kaybolan davranışlar sorun olarak nitelendirilmez. Örneğin çocuk kardeşi yeni doğduğunda bazı asilikler yapabilir ya da alt ıslatma davranışı ile dikkat çekmeye çalışabilir. Bunlar normal görülmesi gereken tepkilerdir.
- d) Farklı belirtilerin eşlik edip etmemesi: Yaklaşık her gece yatağını ıslatan bir çocuğa bu davranışı nedeniyle uyumsuz ya da problemlili demek doğru değildir. Eğer bu davranışa korku, kekemelik gibi farklı davranışlar da eşlik ediyorsa bir problem durumundan bahsedebiliriz.

Bu ölçütlerin yanında bir de dışarıdan her zaman fark edilemeyecek durumlar da olabilir. Bazı çocukları psikolojik, ruhsal sorunlarını dışı vuramazlar. Bu yüzden problem davranış belirtisi göstermeyen her çocuk uyumludur diyemeyiz. Sonuç olarak ruhsal sorunlar birbirinden farklı ve karmaşık faktörlerin sonucudur (Yörükoğlu, 2016).

Bilgin-Aydın'a (2004) göre çocuk ruh sağlığının başında başkaları tarafından sevmek, takdir edilmek, kabul görmek gelir. Her çocuk önce ailesiyle sonra da çevresiyle sevgi alışverişine girer. Bu yüzden çocukta oluşabilecek davranış problemlerinin nedenleri arasında aile içi ilişkilerin yanı sıra, sosyal sınıf farklılıkları ve iletişim araçları önemli yer tutar.

Yukarıda bahsedilen sebeplere bakacak olursak çocuklarda görülen uyumsuz davranışların sadece olumsuz aile yaşamından kaynaklanmadığı görülmektedir. Pek çok farklı etkenin de b davranışlarda payı vardır.

Ayrıca çocukluğunda uyumsuz davranış gösteren her çocuğun ileriki yaşamında ruh hastası olacağını düşünmek yanlıştır. Fakat çocuk sorunlarını kendi başına çözmeye çalışırsa bu çabası yetersiz gelebilir. Böyle bir çocuğun sürekli diken üstünde ya da mutsuzdur. Bunun yanında ruhsal gelişimi de akranlarından geri kalır (Yörükoğlu, 2016).

2.3.4.1. Ailenin rolü. Aile çocuğun ilk sosyal çevresi ailedir. Bu yüzden çocuk ilk deneyimlerini bu sosyal çevrenden öğrenir. Yetişkinler tarafından çocuğa gösterilen muamele bu ilk yaşlarda çok önemlidir.

Çocuk okul öncesi döneme geldiğinde gelişim özellikleri doğrultusunda sosyalleşme ihtiyacı duyacak ve sosyal bir birey olmayı öğrenecektir. Bu aşamada çocuklar kendilerine örnek olacak bir modele ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesi yolunda kendisine sunulan deneyim fırsatlarının değeri büyüktür. Bu yüzden çocuğa sosyalleşmesi için olabildiğince fazla uyarıcı sunulmalıdır.

Yörüköglü'na (2016) göre çocuk için en etkili eğitim kurumu ailedir ve çocuk en iyi aile ortamında yetişir. Çocuğun kişilik temelleri de ilk aile ortamında atılır. Bu yüzden çocuk toplumsal kurallara uygun çevresine uyumlu bir kişi olmayı aile ortamında öğrenir.

Ailenin çocuk üzerindeki ilk etkilerinin önemini sosyal uyum alanında yapılan çalışmalar kanıtlamaktadır. Demokratik bir ev ortamında sevgi ile yetişen çocuklar etkili iletişim kurabilirler ve fikirlerinde özgürdürler. Ayrıca bu çocukların arkadaşlık ilişkileri oldukça başarılıdır (Yavuzer, 2017).

Ailenin bebeğe ilk yıllarında gösterdiği sevgi, şefkat ve ilgi onun temel güven duygusunu kazanmasında oldukça önemlidir. Ana babanın davranışları ve tutumları, çocuğun tüm kişilik alanlarının gelişimi için oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2007).

Aile üyelerinin çocukları ile kurdukları iletişim, aile-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyal, duygusal ve toplumsal gelişimi için oldukça önemlidir. Anne-baba ve çocuk ilişkisi genel olarak ailenin yaşam biçiminden etkilenir. Bu yüzden aile üyelerinin çocuklarına ve birbirlerine karşı tavırları, nasıl davrandıkları önem taşımaktadır (Yavuzer, 2017).

Ana baba çocuk yetiştirme tarzları, onların psikososyal, zihinsel, dil, cinsel, bedensel gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğa karşı ana baba tutumlarının dışında aile içindeki gerek ana-baba gerekse diğer aile üyeleri arasındaki etkileşimin niteliği de çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Birbirine saygı duyan, sevgi dolu ve samimi bireylerin olduğu aile ortamında yetişen çocuğun bütün gelişim alanları olumlu etkilenir. Öte yandan sürekli gerginlik ve huzursuzlukların yaşandığı, ebeveynlerin birbirlerine sıkça seslerini yükselttiği ailede yetişen çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır (Senemoğlu, 2007).

Çocuğun ailesindeki bireylerle sağlıklı iletişimi oldukça önemlidir. çünkü çocuğun çevresindeki diğer bireylere, olaylara karşı olan tavrını tutumunu ve davranışlarını ailesinden edindiği yaşantıları doğrultusunda öğrendikleri belirler. Aynı zamanda çocuk aile ortamında toplumun ve ailesinin bir parçası olduğunu öğrenir, özel olduğunu hisseder.

Çocuğun gelişim sürecinde ailesinin yardımlarını Yavuzer (2017) şöyle sıralamıştır;

- Toplum içinde çocuğun uyumlu bir birey olması için güven ve aitlik duygusu kazandır.
- Çocuğun çevresi tarafından benimsenmesi için ortam hazırlar.
- Çocuğun çevresi tarafından kabulü için gerekli olan uyum özelliklerini kazanması adına ona iyi bir model olur.
- Çocuklarının uyum sağlamak adına yaşadığı sıkıntıları çözer.
- Çocuğun her alanda potansiyelini fark edip açığa çıkarması için uyarıcılar sunar. Bu yetenekleri olabildiğince geliştirmesi için çocuğa imkân sağlar (s.134).

2.3.4.2. Aile yapısı. Aile ‘en küçük toplumsal kurum’ diye tanımlanır. Yörükoğlu (2016) ailenin 3 farklı alandaki görevlerinden şu şekilde bahseder.

- a) Aile her şeyden önce eşlerin duygusal ve cinsel ihtiyaçlarının karşılandığı yasal bir oluşumdur.
- b) Ailenin ortak amaçları çıkarları inançları normları olan bir insan topluluğudur.
- c) Aile çocukların büyütülüp bakıldığı ve ayrıca eğitildiği bir ortamdır.

Aile insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne gibi düşünülebilir. Çocuk bu sahnede insan ilişkilerini, bütün karmaşık yönleriyle gözleler ve yaşar. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma uzlaşma bağlılığı işbirliği gibi olumlu nitelikleri evde kazanır. Çocuk özellikle okul öncesi dönemde ana ve babasının çok baskın etkisi altındadır. Onların olumlu ve olumsuz yanlarını özdeşim yoluyla içine sindirir. Aile içindeki ilişkilerin temelini ana ve babanın birbirlerine karşı tutumu oluşturur. Onların sevgi ve anlayışla sürdürdükleri karı koca ilişkisi, evin genel havasını belirler. Uyumlu ve sıcak ilişkiler ana babadan çocuklara doğru yayılır. Gergin ve sürtüşmeli bir karı koca ilişkisi çocuklar için güvensiz ve tedirgin bir ortam yaratır. Aile üyelerini birbirlerine bağlayan ortak inanışlar, değerler ve tutumlar aile uyumuna biçim verir (Yörükoğlu, 2016, s.125).

2.3.4.2.1. Aile yapısında değişme. Günümüzün değişen ve hızla gelişen şartları içerisinde aile yapısında önemli değişimler meydana gelmiştir. Aileleri küçülmeye başlamış ve ana baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileler yaygınlaşmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında kentleşme ve sanayileşme oranının artışının etkisi büyüktür. Bu kaçınılmaz değişme eşlerin ilişkileri ve çocuk yetiştirme konusundaki tutumlarını önemli şekilde etkilemiştir. Bu sonuçların bir bölümü olumlu bir bölümü de olumsuz olarak nitelendirilebilir.

Yörükoğlu’na (2016) göre değişen ve gelişen aile koşulları içinde temel olarak göze çarpan değişimler şu şekildedir:

- i. Akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşma azalmıştır. Bunun sebebi olarak çekirdek aile sayısındaki artış ve buna bağlı olarak bağımsız ailelerin birbirinden bağımsızlaşmaya başlaması gösterilebilir.

- ii. Kadınların okullaşma, okuma ve iş hayatına katılma oranlarının yükselmesi sebebiyle babanın aile içerisindeki otoritesi zayıflamıştır.
- iii. Ailedeki çocuk sayısı azaldı. Dolayısıyla çocuğa verilen değer arttı. Öyle ki ortaya anaerkil ve ataerkil aile yapısının yanında “çocuk-erkil” diyebileceğimiz bir aile yapısı ortaya çıkmıştır. Bu aile yapısında, çocuğun istekleri temel alınır. Çocuk eğitiminde ruh sağlığına ve başarıya verilen önem arttı. Kız ve erkek çocuk ayrımı azaldı.
- iv. Bu olumlu gelişmeler yanında, çeşitli nedenlerle, boşanma oranı arttı. Yeni evlenmeler sonucu üvey ana babalı çocuklar çoğaldı (Yörükoğlu, 2016, 131).

Ailenin parçalanması, ailenin dağılması, boşanmalar tüm çocuklar için sancılıdır ve acı vericidir. Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisi pek çok faktöre bağlıdır. Bunlardan ilki çocuğun yaşıdır. Küçük yaşlarda çocuklar daha çok etkilenmekte hatta olayların sebebi olarak kendilerini görmekte dirler (Senemoğlu, 2007)

2.3.4.3.Kardeşler. Çocukların kişiliklerini etkileyen unsur arasında başlıca etken olarak görülmesi de doğum sıraları önemli bir faktördür.

İlk çocuk: İlk bebek ve ilk doğum karı-koca için en heyecan verici olaydır. İlk çocuk hem annenin hem de babanın en acemi dönemine rastlar. Bu yüzden ilk çocuğun üzerine her zaman olumlu ya da olumsuz, her bakımdan düşme vardır. Çocuk hem çok sevilir hem de sıkı bir gözetim altına alınır. Küçük sorunların üstünde çok fazla durulur. Bu durum çoğu zaman çocuğun özgürlüğü kısıtlar. Farklı bir deyişle ebeveynler ilk çocukları için hem umut beslerler hem de farklı gerilim içindedirler. Başarı oranlarının doğum sırasına göre incelendiği bazı araştırmalar, ilk çocukların sonradan doğan çocuklara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ancak bunun tersi de mümkündür (Yörükoğlu, 2016).

Birçok alanda başarılı olmalarına, yüksek entelektüel yetenek göstermelerine rağmen, kendilerine güvenleri azdır. Çevrelerinde başkalarına ihtiyaç duyarlar. İlk çocuklar daha temkinli ve tutucudurlar. Yetişkinlerin ilgi odağı olduklarından, kendi akranlarıyla ilişkilerinde güçlüklerle karşılaşabilirler ve yetişkinlerle bir arada olmaya çalışırlar (Senemoğlu, 2007)

Ortanca çocuk: Ebeveynler toyluk dönemlerini atlatmış ve rollerinin daha iyi farkına varmaya başlamışlardır. İlk çocukta yaşanan heyecan ve panik büyük oranda ikinci çocukta yaşanmaz. Ortanca çocuk kendinden önce doğmuş kardeşi ve kendinden sonra doğacak olan kardeş arasında sıkışabilir. Bu yüzden çocuk üzerindeki ebeveyn tutumu oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 2016).

Eğer cinsiyet farkı vb. istenilen özellikleri yoksa, ilgi odağı olmazlar. Kendilerini ilk çocuğa göre daha az yetenekli görebilirler. Çok fazla ilgi görmedikleri için daha bağımsızdırlar. Akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurarlar. Ortanca çocuklar genellikle daha kolay mutlu olur. Nazik ve kaygısızdırlar. Başarı ile çok ilgili değildirler (Senemoğlu, 2007)

En küçük çocuk: Yörükoğlu'na (2016) göre evde genellikle en küçük çocuğa hiç büyümecek muamelesi yapılır. Çocuk bu durumun yarattığı tüm kural zayıflıklarından yararlanır ve her istediğini yaptırmaya çalışır. Çoğu zamanda amacına ulaşır. Bu gibi durumlarda en küçük kardeşin her zaman ortanca çocuklardan daha ayrıcalıklı bir yeri vardır. Hele ki bu son çocuk ile ortanca çocuk arasında bariz bir yaş farkı varsa bu durum çok daha fazla göze çarpar (Yörükoğlu, 2016).

2.3.4.4. Ana baba tutumları. Ana baba tutumları, ebeveynlerin çocuklarına genel yaklaşımlarını ve çocuklarını yetiştirme ile ilgili genel davranışlarını ifade eder (Gültekin, 2006, s.25). Bireyin yaşamında ilk altı yılı önemli yer tutar. Çocukluk dönemi diye adlandırılan bu dönemde kişilik gelişiminin temelleri atılır. Bu dönemde ailenin çocuk üzerindeki etkileri oldukça fazladır. Ailenin çocuğa yönelimi, ihtiyaçlarına karşı olan tutumu ve yaklaşımları çocuğun hem sosyal hem de kişilik gelişimi açısından son derece önemlidir.

Anne baba ve çocuk ilişkisi temelde ebeveynlerin tutumlarına bağlıdır. Anne-baba ve çocuk ilişkisinin yeterli ve dengeli olması çocuklarının uyum problemi yaşamamasına katkı sağlar.

Yavuzer'e (2017) göre anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen başlıca faktörler;

- Bazen yeni doğan çocuk anne babanın kafasındaki beklentiye uymaz. Bu gibi durumlarda ebeveynler hayal kırıklığı yaşarlar. Bu hayal kırıklığı sonucunda istemeyerek de olsa çocuklarını reddetme tavrı geliştirir.
- İçinde yaşadıkları çevrenin kültürel özellikleri de anne babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyebilir.
- Anne-baba olma rolünü gerektiği gibi yerine getiren ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri tutumları çocuklarını nasıl yetiştireceklerini bilemeyen, güvensiz, kendilerini yetersiz hisseden anne babaya oranla, daha başarılı ve etkilidir.

Bazı anne babalar çocuklarını disiplinli yetiştirmek adına onları katı kurallara, baskıcı ortamlara maruz bırakırlar. Bu şekilde yetişen çocukların yaratıcılıktan uzak,

yetişkinlerle iletişim becerileri zayıf, despot davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öte yandan aşırı hoşgörü ile yetişen çocuklar ise duygusal anlamda oldukça zayıf olurlar. Bu Aşırı hoşgörülü ana baba tutumunun da çocukları duygusal bakımdan zedelediği, aşırı sınırlandırıcı ana baba tutumu kadar zarar verdiği ortaya konmuştur (Senemoğlu, 2007)

Yavuzer anne babaların kendi anne babalarından gördükleri yöntemlerin, çocuk yetiştirme tutumlarına yansıdığını belirtmiştir. Eğer yetişkin, çocukluk yıllarında ebeveynlerinden gerekli ilgi sevgi ve şefkati görmediyse bunu çocuğuna yansıtamaz. (Yavuzer, 2017).

Anne-babalar çocuklarının davranışlarını fazla kısıtlamamalıdır. Öte yandan çocuğa gereğinden fazla serbestlik tanımak da uygun değildir, çocuklarının yapabileceklerini düşündükleri şeyleri yapmalarına izin vermelidirler. Bunu yaparken de çocuklarına onlardan beklediklerini uygun bir dille ifade etmeleri gerekir. Kısaca ebeveynler çocuklarını iyi tanımalı ve bu doğrultuda denge kurarak çocuklarının gelişimlerini desteklemelidirler (Senemoğlu, 2007).

Eşlerin kendi aralarındaki etkileşim çocuk yetiştirme tutumlarına doğrudan yansır. Evin içinde kocasıyla iyi iletişimi olmayan bir anne ya tamamıyla kendisini çocuğa adar ve onu gereksiz ilgiyle şımartır ya da tam tersi çocuğuna karşı saldırgan davranışlar sergileyebilir (Yavuzer, 2017).

Reddedici Tutum: Reddetme, çocuğun temel gereksinimlerin karşılamayıp ona olumsuz duygular beslemek olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2017). Bu tutumla yetiştirilen çocuklar sevgi ve şefkatten yoksun kalır. Çocuklarına karşı bu şekilde olumsuz duygular besleyen ebeveynler çocukları üzerinde farkında olmadan bir baskı oluşturur. Çocuğun yaptığı hiçbir şeyi beğenmez ve sürekli eleştiri altında bırakırlar. Çocuğun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönleri üzerinde dururlar (Gültekin, 2006).

Reddetme tavrı o kadar etkilidir ki, böyle bir aile ortamında büyüyen çocuklar çoğu zaman yaşama enerjileri bile kaybederler. Hatta sonrasında ağır ruhsal ya da duygusal sorunlar yaşayabilirler (Gültekin, 2006). Reddedici aile ortamındaki çocuğun yardımlaşmadan uzak, gergin, duygusal anlamda kırıkları vardır. Bu çocuklar ileriki yaşlarında korkak ve başkalarına özellikle de kendisinden yaşça küçüklere karşı düşmanca duygular beslerler. Kendisinde daha zayıf kişiler üzerinde baskı kurmaya çalışabilirler (Yavuzer, 2017).

Kayıtsız İlgisiz Tutum: Çocuklarına karşı kayıtsız ve ilgisiz bir tutum içinde olan ailelerde iletişim bozukluğu vardır. Anne-babanın çocuğu yalnız bırakma görmezden gelme şeklinde dışlaması söz konusudur. Çocukta ait olma ve güven duygusu sarsılır

(Bilgin-Aydın, 2004). İlgisiz ana baba yaşam planı yaparken çocuğu hiç hesaba katmayan ana babadır. Bu tutumdaki ana babalar çocuğun ihtiyaçlarından habersizdir.

Bu yaklaşım tarzında direksiyon çocuğun elindedir. Ebeveyn çocuğuna karşı kayıtsız ve ilgisiz davranarak bir nevi çocuk merkezli bir yaklaşım sergiler. Çünkü çocuk istediği her şeyi yapabilecek ortamı rahat bulur. Kural ve denetim olmadığı için de istediklerini yaptırır (Gültekin, 2006). Bu tutum çocukta saldırganlık eğiliminin güçlenmesine neden olabilir.

Bu tutumun çocuk üzerindeki en büyük etkisi inatçı bir tutum geliştirmesi ve bu durumun çocuğun sosyal ilişkilerini de etkilemesidir. İlgisiz bir ailede büyüyen çocuğun tek amacı, birazcık şefkat alabilmek, dikkat çekmek ve varlığını ispatlayabilmektir. İlgisiz, lakayt, ihmal eden anne babaların bu tutumu çocukta öfke, kendine saygı ve kendini denetim azlığı, bozuk aile ilişkileri gibi farklı problemlere yol açar (Gültekin, 2006).

Otoriter Ve Baskıcı Tutum: Çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur (Bilgin-Aydın, 2004). Yavuzer'e (2017) göre bu tutum çocuğun kendine olan güvenini engeller. Ülkemizdeki pek çok aile bu tutumu sergilemektedir. Tamamen anne-baba merkezli bir tutum olduğu için çocuk daima bu kurallara itaat etmek mecburiyetindedir. Gördüğü baskılar sebebiyle çocuk, daima 'sessiz ve usludur'. Öte yandan bu çocuklar çok kolay kırılabilir ve hemen ağlayabilirler. Çoğu zaman da isyankâr tutumlar da geliştirerek aşağılık duygusuna sahip olurlar.

Bu tutuma maruz kalan çocuklar her zaman eleştirilmekten çekinir. Yapacakları her davranışta tereddüt yaşar. Böyle ailelerde genellikle evde gergin ilişkiler hâkimdir. Yaşa uygun çocukça yaramazlıklar, üstünü kirletmek, bazen geç uyumak istemek, bile hoşgörüle karşılanmaz. Çocuk her zaman yetişkinin beklediği ölçüde olgun davranmak zorunda bırakılır. Çocukların yaşının gerektirdiği davranışlar sergilenmesine izin verilmez. Kısacası çocuk, çocukluğunu yaşayamaz (Yörükoğlu, 2016).

Yavuzer'e (2017) göre de ebeveynlerinin baskısı altında kalan çocuklar her ne kadar davranışlarına dikkat etseler de kırılğan, başkasından çabuk etkilenen, tutuk bir kişilik geliştirirler.

Tüm bunlardan hareketle böyle bir ortamda yetişen çocukların iç dengelerini kuramadıklarını ya isyankâr davranışlar ya da aşırı pasif ve kırılğan davranışlar gösterdiklerini söyleyebiliriz.

J. J. Rousseau, Emile adlı eserinde 'daha bağımsız ve daha özgür halkların çocukları, durmadan baskı altında tutarak daha iyi yetiştirdiklerini zanneden halkların çocuklarından, genellikle daha sağlam, daha duyarlı ve daha güçlüdür. Çocuklara boyun

eğmeyle, onları baskı altına alma arasındaki farkı, iyi düşünmek gerekir.’ Diyerek zamanın baskıcı eğitim tarzını eleştirerek çocuğun baskı altına alınmasını değil, tamamıyla serbest bir şekilde tabiatına uygun yetiştirilmesi gerçeği üzerinde durmuştur (Gültekin, 2006).

Dengesiz Ve Tutarsız Tutum: Kimi evde disiplinin ne zaman nerede uygulanacağı belirsizdir. Ana babanın tutumu arasında hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir (Yörükoğlu, 2016).

‘Tutarlılık’ eğitimin olmazsa olmaz kavramıdır. Tutarlılığın olmadığı yerde etkili bir eğitimden bahsedilemez. Dengesiz ve tutarsız ana baba tutumu çocuğa en fazla zarar veren ve en sık görülen ana baba tutumlarından biridir. Bu tür ortamlarda yetişen çocukların taşıyacağı kimlik ve kişilik sorunları bütün hayatlarını ve çevrelerini çok derinden etkileyecektir. Bu ana baba tutumunda çocuğun bir davranışı uygun görülürken aynı davranış başka zaman ve durumda cezalandırılabilir. Bu tutuma maruz kalan çocuk hangi davranışın uygun olduğunu kestiremez. Davranışlarını ana babanın duygu durumuna göre ayarlamaya çalışır. Doğru ve yanlış davranışlar üzerinde kafa yormaz (Gültekin, 2006). Yörükoğlu’na (2016) göre de bu çocuklar davranışlarını anne-babalarının sevinçli ya da sinirli ve gergin olma durumuna göre ayarlarlar. Kısacası bu çocuklar için davranışın uygun olup olmadığı önemli değildir, “ne zaman yaparsam ceza almam” sorusunun cevabı önemlidir.

Bu tutumu gösteren ebeveynlerin genellikle çocuk yetiştirme konusunda geçerli normları yoktur. Bazen çocuğa gereğinden fazla iltimas gösterirken bazen de çocukları çok sıkabilirler. Kendi ruh hallerine göre çocuğa bazen aşırı tepki gösterebilirler. Bu tutuma sahip anne babaların kendi arasında da anlaşmaya varamadığı görülmektedir.

Tutarsızlığın ve dengesizliğin en önemli kaynağı, ebeveynin duygu durumundaki değişikliklerdir. Ebeveynin hangi davranışa nasıl tepkide bulunacağını çocuğun davranışı değil, içinde bulunduğu duygu durumu belirlemektedir (Gültekin, 2006). Bazen de bu tutuma ebeveynlerin çocuğa gösterecekleri disiplin konusunda hem fikir olmayışları sebep olur. Böyle bir tutuma maruz kalan çocuk anne baba arasında sıkışır ve nasıl davranması gerektiğine karar veremez.

Aşırı Koruyucu Tutum: Aşırı koruyucu anne baba çocuğun üzerine gereğinden fazla düşerek titizlik gösteren ve çocuğunu fazlasıyla koruyan ana babadır. Bu tutuma sahip ebeveynler çocuklarına aşırı derecede bağlıdır. Bu yüzden çocukları için anlamsız ve abartılı bir kaygı taşırlar. Çocuklarının gelişiminde kendilerini yetersiz görürler ve hep endişelidirler. Bu durum anne babaları aşırı koruma davranışına yönlendirir. Anne babaların bu aşırı koruyucu tutumun etkisiyle çocuklarının hayatlarına sıkça müdahale

ederler. Çocukları ne kadar büyürse büyüsün onun yerine karar alıp, fikrini sormazlar (Gültekin, 2006).

Bu tutumun özneleri genellikle anne ve çocuktur. Annenin aşırı koruyucu tutumuna çoğunlukla duygusal yalnızlığı ve mutsuzluğu sebep olur. Çocuğu ile öyle sıkı bağlar geliştirmeye çalışır ki çocuk okul çağına geldiğinde bile birlikte uyurlar ya da çocuğun kendi kendisine yemesine müsaade etmez. Bu şekilde anne çocuğuna ilgi gösterdiğini düşünse de kendi mutsuzluğunu ve yalnızlığını gidermeye çalışır (Bilgin-Aydın, 2004).

Aşırı koruyucu tutumu ile yetişen çocuklar çevrelerindeki insanlara aşırı bağımlı ve kırılabilir olurlar. Sosyal ortamlar içerisinde kendisine güvenemezler. Hayatları boyunca çocukluklarında yaşadığı bağımlılığı başkaları ile yaşamak isterler ve evlendiklerinde de eşlerinden aynı özeni beklerler (Yavuzer, 2017).

Anne babanın ve ya evdeki diğer yetişkinlerin aşırı koruyuculuğu sonucu, hastalıklara karşı son derece duyarlı, aşırı hareketli ve kaygılı bir çocuk ortaya çıkar. Anne baba dış dünyayı tehlikeli gördüğü için çocuk da dış dünyaya ve sosyal çevreye karşı bir güvensizlik ve kaygı geliştirir. Bu tür ortamlarda yetişen çocuklarda okul fobisinin ya da ayrılma anksiyetesinin görülme olasılığı fazla olacaktır. Böylesine koruyucu bir yaklaşım, çocuğun otonom bir birey olmasını engeller, sosyal gelişimini zedeler ve bağımlı bir kişi olmasına sebep olur (Gültekin, 2006).

Aşırı Hoşgörülü Tutum: Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına sayısız haklar tanımıştır. Fakat çocuğun nerde duracağı haklarının sınırı kesinlikle çizilmemiştir. Doğru ve yanlış davranışlar teoride öğretilse bile uygulama ve denetleme kesinlikle yetersizdir. Başka bir deyişle çocuğun davranışlarına sınır çizilmez (Yörükoğlu, 2016).

Bu tutum genellikle çocuk merkezli ve orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ve ya kalabalık yetişkinler grubu içinde tek çocuğu olan ailelerde görülüyor (Gültekin, 2006). Bu tutum doğru olmayan bir anlayışla, geleneksel olmayıp modern eğitim uyguladıklarını düşünen ebeveynlerin kullandığı mutlak hoş görü yöntemidir diyebiliriz. Fakat bu anne babalar hoşgörülü ile umursamazlığı karıştırırlar. İhtiyaç durumunda sertleşmek gerektiğinde kararsız kalırlar. Bu yüzden çocuk yaptığı hatanın farkına varamaz. Bu tutumla çocuğun bencil, sorumsuz ve şımarık yetişmesi doğaldır (Yörükoğlu, 2016).

Aşırı hoşgörü ve düşkünlük çocuğu bencil yapar. O daima diğerlerinin dikkatini çekek ve kendisini hizmet edilmesini ister. Böyle çocuklar ev içinde ve dışında çok zayıf sosyal uyum gösterirler (Yavuzer, 2017).

Dursun (2010) özellikle erken çocukluk dönemindeki bu çocukların sosyal ilişkilerinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Aşırı hoşgörü tutuma sahip ebeveynlerin yetiştirdiği çocukların kendine olan güveninin diğer çocuklara göre daha az olduğunu ve başarı anlamından kendilerini daha az güdülediklerini ortaya koymuştur.

Bu tür ailede yetişen çocukların bencil, sorumsuz, çabuk kızan, kırılğan, sabırsız, şımarık, zor sosyalleşen, anti sosyal yapıları olabilir. Abartılmış bir benlik algıları vardır. Bunun yanında evdeki gevşek tutum sonucu kurallara sınır getirilmemesi ve çocuk, kendi öz benliğini denetleyememesi sonucu sürekli saldırgan bir tutum da geliştirebilir (Gültekin, 2006).

Demokratik Tutum: Ev ortamlarında demokratik tutumun hakim olduğu ailelerde, anne babalar çocuklarına yapabilecekleri doğrultusunda bazı görevler verirler. Bu sayede çocuk hem özgüven kazanmış olur hem de sorumluluk hissi gelişmiş olur (Dursun, 2010).

Araştırmacılara göre hoşgörülü ve demokratik evlerde büyüyen çocukların, olumlu arkadaşlık ilişkileri kurabilen, daha girişken, hayal gücü canlı, yaratıcı fikirler üretebilen, fikirlerini rahatça söyleyebilen çocuklar olduğu görülmektedir. Bu tür çocuklar öz kontrol becerisine yaşitlarına oranla daha erken ulaşır (Yavuzer, 2017).

Demokratik tutumun olduğu evlerde aile üyelerinin belirlediği kurallar vardır. Çocuklar davranışlarının sonuçlarını genellikle bilirler. Bu tutuma sahip ailelerde karşılıklı hoşgörü, sevgi ve saygı büyük önem taşır. Ayrıca ebeveynler çocuklarına olumlu örnek olmaya da özen gösterirler. Bu tür ailelerde otorite figürü her zaman vardır. Bu otorite şeklinde despotizm yer almaz. Aile üyelerine fikirleri yine sorulur. Paylaşım, istişare ve görüş alış verişi esastır.

2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Sık Karşılaşılan Davranış Problemleri

2.3.5.1. Korku ve kaygılar. Bakırcıoğlu (2007) korkuyu, görünen ya da görülmeyen tehlikeler karşısında bireyin gösterdiği tepki olarak tanımlamıştır (s.227). Korku çocuklar arasındaki en yaygın duygu durumudur. Korku duygusu kişinin yabancı olduğu tam olarak kavrayamadığı bir durum karşısında gösterdiği tepkidir. Normal dozunda olduğu zaman doğal karşılanması gerekir (Yavuzer, 2017).

Korku, insanın çevreden gelen ve tehlikeli hissettiği durumlara karşı gösterdiği doğal bir tepkidir. Bu yönüyle korku dinamik ve gerekli bir duygudur. Fakat korkunun dozunun artması ve engellenememesi kişinin hayatını yaşanmaz hale getirir (Gültekin,

2006). Korku ferdin kendini koruma içgüdüsüne paralel olarak yapmış olduğu bir tepkidir. Korku insanın en kuvvetli heyecanlarından biridir.

Korku; bir anlamda kişinin fiziksel, psikolojik ve toplumsal durumunu denge ve düzen içinde devam ettirebilmesi için oldukça önemlidir. Örneğin çocuk zayıf alıp, sınıf tekrarı yapmaktan korkarsa derslerini düzenli çalışır ve sonunda başarılı olur. Fakat korkusu gereğinden fazla olduğu zaman veya uzun sürdüğü zaman bir rahatsızlık var demektir (Saygılı, 2005).

Yörükoğlu'na (2016) göre psikologlar, özellikle çocukluk döneminde çok sık rastlanan korkuyu bireyin uyarılmasını sağlayan faydalı bir durum olarak değerlendirmektedir. Aşırı korku durumu, ruhsal sorunlara neden olabilir. Eğer korku bu boyutlara yani çocuğun yaşamını ciddi anlamda sınırlayan bir boyuta ulaşıyorsa sebebinin mutlaka araştırılması ve gerekirse tedavisinin yapılması önemlidir

Çocuklarda korku genellikle üç ve altı yaşları arasında görülmeye başlar (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005, s.109). Wenar'a (1994) göre bu dönemlerdeki çocukların % 3-%8'i yoğun korkulara sahiptir. Fakat korkuların çoğu kısa sürede geçmektedir. Araştırmalarda, okulöncesi çağda korkuları olan çocukların 5 yıl sonra nevrotik bozukluk geliştirmeye yatkın oldukları ve 11 yaşındakilerin de ergenlikte kaygı ve depresif belirtiler geliştirme eğiliminde olduklarını belirlenmiştir (akt. Şehirli, 2007)

Çocuklar bedenlen küçük ve zayıf olmaları, yeterli deneyimlerinin olmaması, karşılaştıkları tehlikelerin üstesinden gelme konusunda yetersiz olmaları, yeterince kuvvetli olmamaları ve yetişkinlerin bakımlarına ihtiyaç duymaları nedeniyle birçok korkunun hedefi olurlar.

Yavuzer'e (2003) göre şiddetli ses, ışıksız odalar, çocuğun tanımadığı kişilerin ya da nesnelere varlığı, hayvanlar, yalnız kalma durumları bebeğin korku geliştirmesine neden olabilir. Çocuk güçsüz ve hayat karşısında hiçbir tecrübesi olmayan bir canlıdır. Bu açıdan bakılırsa çocuğun yaşadığı korkular anlaşılabilir.

Korku birinci yaşın ikinci yarısında artış gösterir. Bu dönemde yükseklik korkusunun da başladığı görülmektedir. Bu dönemin en çarpıcı korkusu "yabancı korkusu" dur. Yabancı korkusunun nedeni bağıllık konusudur (Bayhan ve Artan, 2012). Bir, iki yaş aralığındaki çocuklar en çok banyo yapmaktan korkarlar. Ayrıca ebeveyninden ayrılma korkusu da bu dönemde olağan karşılanır (Saygılı, 2005).

Çocukların yaşantıları daha azdır ve kapsamlı düşünemezler. Bu yüzden gördüklerini ya da işittiklerini abartırlar. Bunun sonucunda da korkuya kapılabilirler. Çocuklarda erken yaşlarda başlayan korkular değişiklik de gösterebilir (Ankay,1992).

Kişinin olgunlaşması çevresinden ve kendi içinden gelen korkuları yenmesiyle paralel olarak gerçekleşir. Örneğin bir bebek için her şey korkutucudur; gürültülerden, gördükleri farklı nesnelere, yabancı yüzlerden çoğu zaman korkarlar. Bebek susama, acıkma, altını ıslatma gibi kendi içinden gelen doğal davranışlardan dolayı bile korku tepkisi gösterir (Yörükoğlu, 2016).

İki ve üç yaş döneminde şiddetli seslerden, sifondan, elektrikli süpürge ve gök gürültüsünden korkarlar. (Yörükoğlu, 2016). İki ve üç yaşlarında yaşadıkları olumsuz deneyimler çocukların korku geliştirmesine neden olur. Ayrıca çocukların bu yaşlarda çoğunlukla korkulu rüya görerek uyandıkları görülür. Fakat üç yaş sonrasında bu korkuların azaldığı bilinmektedir (Yavuzer, 2017).

Üç ve dört yaş karanlık, dilenci, hırsız, polis ve öcü korkularına eklenir. Bu yaşlardan ana-babadan ayrılmakta tedirginliğe yol açar (Yörükoğlu, 2016). Dört yaş çocuklarında hayali canavarlar, karanlık, hayvanlar ve fırtına korku uyandırır (Çirhinlioğlu, 2015).

Dört ve beş yaşa gelindiğinde doruğa varılan korkular artık azalmaya başlar ve korkular daha da somut hale gelir. Köpekten, düşüp yaralanmaktan, bir yerinin çizilip kanamasından korkulur. Bu dönemde de ana babadan ayrı kalmak da hala korku sebebidir (Yörükoğlu, 2016).

Beş yaşındaki çocuklar çoğu zaman duygusal yönden dengelidirler. Fakat bazen karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler. Bu durumlardan neden korktuklarını anlatmaktan da çekinebilirler. Böyle zamanlarda çocuğa yalnız olmadığını hissettirip onu sakinleştirmek gerekir (Oktay, 2004).

Gültekin'e göre (2006) altı yaş sonrasında çocukların korkularında bir azalma olur. Fakat hayalet, cadı ve hortlak korkusu tekrar belirebilir. "Karyolanın altında biri var" diye kendi yataklarında yatmak istemeyebilirler. Filmlerin etkisinde kalıp hırsızlardan korkabilirler. Çocuklar yedi ve sekiz yaşlarına geldiğinde tanımadığı insanlardan, şiddetli, rüzgârdan, anne ve babasını kaybetmekten, tehlikeli durumlardan ve sınıfta başarısız olmaktan korkarlar (Saygılı, 2005). Kagan, doğumdan 8 yaşa kadar olan çocuklarla uzunlamasına bir araştırma yürütmüştür araştırma sonuçlarına göre, çocukların korkuya karşı genetik yatkınlıkları olabileceğini söylemekte ve bununla beraber çevrenin etkisinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005).

2.3.5.1.1.Okul korkusu. Okul korkusu şiddetli bir endişe nedeniyle çocuğun okula gitmeyi reddetmesi ya da bu konuda isteksiz görünmesidir (Yavuzer, 2017).

Çocuklarda görülen korku ve kaygıların en tipik ve sık görülen türü okul korkusu olarak bilinen bozukluktur. Okul korkusu okula gitmeye direnme şeklinde kendini gösterir. Bu duruma en çok okul öncesi çağında rastlanır (Öztürk, 2007). Çocuklar böyle zamanlarda anne babalarını okula gitmemeye ikna edebilmek için genellikle fizyolojik rahatsızlıklar öne sürerler.

Okul çağı çocuklarında özellikle de beş, yedi yaş ve 14-15 yaşlarında daha sık görülen bir bozukluktur. Okula başlama döneminde ya da hastalık nedeniyle okula bir süre ara verdikten sonra tekrar başlama döneminde ortaya çıkar. Temelde sorunun kaynağı, çocuğun annesinden ayrılmadaki zorluğudur (Bilgin-Aydın, 2004).

Bazı anneler kendi yalnızlık ve mutsuzluklarını çocuklarına karşı geliştirdikleri aşırı koruyucu tutum ile gidermeye çalışırlar. Bu duruma alışan ve annesi tarafından aşırı derecede ilgi ve şefkat gören çocuk okul ağına geldiğinde okula gitmek istemez. Anneleri ise yalnızlık duygusu yaşamamak için çocuklarından ayrılmak istemezler. Daha ileri derecede olanlar çocuklarını ne okul ne de arkadaşlarının evlerine gönderirler (Yavuzer, 2017). Aşırı kollayıcı ve koruyucu tutum, çocuğu deneyimlerden ve riskleri göğüslemekten uzaklaştıracağı için çocuğun korkak bir kişilik geliştirmesine neden olur (Gültekin, 2006).

Çocukta olduğu gibi annede de baştan itibaren çocuğundan ayrılmama sorunu vardır. Anne çocuğunu bir an olsun yalnız bırakamaz, devamlı onun peşindedir. Çocuk evde ve dışarıda devamlı olarak annesinin göz hapsindedir, çocuğun kendi başına hareket etmesine, bireyselleşmesine hiç fırsat tanımaz. Bu aşırı koruyucu ve kollayıcı tutum çocuğun dış dünyaya uyumunu engelleyecek ve güven duygusunu zedeleyecektir (Öztürk, 2007).

Okul korkusu, annenin çocuktan ayrılma sorunuyla ortaya çıkabilir. Bazen anneler çocuğunun okulda rahat edemeyecek kadar küçük olduğunu düşünürler. Bu yüzden fark etmeden okula gitmesini istemeyen davranışlar sergileyebilirler (Saygılı, 2005).

Okul korkusunun temelinde 'anneden ayrılma' korkusu vardır. Çocuk evden gittiği zaman annesine ya da babasına bir şey olacağını ve ya onu bırakıp gideceklerini düşünür. Bu yüzden okula gitmek istemez.

Okul korkusunu yani anneden ayrılma korkusunun sebebi olan faktörler inanılmaz derecede benzerlik gösterirler. Bunlardan ilki anne ve çocuğun ortak yaşam (sembiyoz) ölçüsüne varan sıkı ilişkisidir. İkincisi de bu ilişkiyi sarsan hastalık, ayrılık gibi durumlardır. Başka bir deyimle anneyi yitirme korkusuna yol açan nedenlerdir (Yörükoğlu, 2016).

Çocukların belli bir seviyede okul korkusu yaşamaları olağandır. Fakat ailesi tarafından aşırı koruyucu tutum ile yetişen çocuklar bu korkuyu daha fazla yaşarlar ve okula gitmekte zorlanırlar (Saygılı, 2005).

Çocuğun okul korkusunu aşmak çok önemlidir. Fakat bu aşamada çocuğu okuldan uzak tutmak doğru değildir. Çocuk ev ortamında ne kadar uzun süre kalırsa okuldan o derece uzaklaşır ve soğur. Anne babalar bazen “yatışsın, dinlensin aman üstüne gitmeyelim” diye düşünürler. Fakat bu tutum tam tersi bir etki yaratır. Çocuğun bu fobisi karşısında ebeveynler oldukça soğukkanlı davranmalıdır. Çocuğa ne şiddet uygulanmalı ne de yalvarmalar yapılmalıdır. Ana-babadan hangisi daha kararlıysa çocuğu okula o götürmelidir. Çocuğun korku durumunda onu okuldan uzak tutmak okul korkusunun daha uzun süreye yayılmasına neden olur. Okula götürülen çocuk hemen sınıf ortamına giremeye bile okulun içinde bir süre beklemelidir (Yörükoğlu, 2016).

Balkaya ve Tuğrul (1998) araştırmalarında üç ve dört yaşlarındaki çocukların beş ve altı yaş grubundaki çocuklara göre, kız çocukların erkek çocuklara göre, kardeşi olmayan çocukların da kardeşi olan çocuklara göre daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir.

2.3.5.1.2. Korkunun nedenleri. Yörükoğlu (2016) çocukların duygu ve düşüncelerini açıklamakta güçlük çektiklerini ve onları gerçeğe bir tuttuklarını belirtmiştir. Öte yandan çocuklar gerçeği değerlendirme yetilerinin zayıf olmasından kaynaklı olarak korku ve kaygılarını abartmaya meyillidirler. Çocuklar yaşadıkları bu korkuları gerçek sanmalarının yanında da kendileri gibi aynı korkuları yaşadıklarını düşünürler.

Çocuklar genellikle yaşadıkları korkunun gereksiz olduğunun bilincindedirler. Fakat korkmaktan kendilerini alamazlar. Bu korkuyu dışarıya, bağırarak, ağlayarak, hırçınlık yaparak yansıtabilirler (Öztürk, 2007). Eğer çocuk korkularını paylaşmaz, dışa vurmazsa; sürekli bu korkular ile yorulan çocuk, ufacık bir baskı gördüğünde dahi kolayca ruhsal dengesini yitirebilir diyebiliriz.

Bazı çocuklar okula başladıklarında korku tepkisi gösterirler. Fakat çoğu çocuk bu durum kronikleşmeden uyum göstermeye başlar. Bazen de kaygı durumları çok ciddi boyutlara ulaşır ve yaşantılarını engellemeye başlar (Gittleman ve Klein, 1984).

Miller, Steiner, Reid, Trowell ve Holditch, (2004) okul öncesi dönemde çocuklar arasında korkuların çok yaygın olduğunu belirtmiştir. Bu dönem çocuklarında korkunun bir başka sebebi ise farklı alanda, geçmiş yaşantılarının yansımalarıdır.

2.3.5.1.3. Korkulardan kurtulma yolları. Çocukların korkuyu yaşadıkları anlarda ‘bebek gibi niye korkuyorsun’ gibi aşağılayıcı bir üslup kullanılmamalıdır. Bu yaklaşımla sorunu çözmek mümkün değildir (Gültekin, 2006). Çocukların korkuları karşısında sert tepkiler vermek ‘hiç korkan erkek olur mu, bir de erkek olacaksın’ gibi sözler korkuyu yok etmez. Korkuları sebebiyle çocuğu utandırmaktan, ayıplamaktan kaçınmak gerekir. Çocuklarla alay edilip korkuların üzerine gidilmemelidir (Yörükoğlu, 2016).

Saygılı (2004) çocuğun korkularına anlayışla yaklaşmak gerektiğini, çocuğu ‘korkak’ olmakla asla suçlamamak gerektiğini ifade etmiştir. Yetişkin çocuğun korkularını küçümser ve alay konusu yaparsa korkularını engellemiş olmaz sadece onu gizli gizli korkmaya iter. Korkuları sağlıklı şekilde aşmak için ebeveynlerin çocuğu dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları gerekmektedir.

Çocuğun bu korkusunu atlatması için öncelikle annesine karşı duyduğu bağımlılığı azaltmak gerekir. Gerekirse arkadaş çevresine anne de dâhil olmalı çocuğun arkadaşlarına güveni oluştuktan sonra anne yavaş yavaş ortamdaki uzaklaşmalıdır. Ayrıca çocuğa hissettiği korkularını anlatması için fırsat verilmeli, çocuk bu konuda konuşmaya teşvik edilmelidir. Okula gitmeye başlayan çocuk pekiştirilmeli ve aynı zamanda anne babasının güvenini hissetmelidir.

Toplumumuzda korku eğitmek ve disipline etmek için bir araç olarak görülür. Bu yüzden çocuklara özellikle aşılır. Çocuk yaramazlık yaptığında ‘seni köpeğe atarım, doktoru çağırırım’ gibi tehditler çocuğun daha fazla korku oluşturmasını sağlar (Bilgin-Aydın, 2004). Çocuğu korkudan kurtarmak isterken yeni korkular oluşturmamak gerekir. Çocuğu korkuları yüzünden cezalandıran anne babalar çocuklarına yeni korkular eklerler (Gültekin, 2006).

Çocukların korkularının üstesinden gelebilmek için ebeveynlerin bu korkulara duyarsız kalmaması gerekir. Gerektiği ölçüde çocuğun anlayabileceği şekilde korkuların kaynakları açıklanmalıdır. Çocuklar korktukları şeylerin aslında korkmaya değer olmadıklarını gördükleri zaman korku duyguları azalmaya başlar, zaman içerisinde de ortadan kaybolur.

Gültekin (2006) ana- babaların çocuğa empati ile yaklaşıp çocuğun ne hissettiğini anladıklarını söylemelerinin, çocuğun korkusunun üstesinden gelebilmesi çocuğa süre tanıyıp yavaş yavaş soruna yönelmesini sağlayıp çocuklarını cesaretinden ötürü kutlamalarının ve gelecekle ilgili ümit vermelerinin korkularını aşmak için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Çocuk korku yaratan durumla yüzleştirilmelidir. Bu sayede kendi tecrübe ettiği bir yaşantısı olacak ve korkulacak bir durumun söz konusu olmadığı kanısına varacaktır (Gültekin Akduman, 2015, s.90). Örneğin bir çocuğu denize girmek korkutuyorsa onu zorla denize sokmak anlamsızdır. İlk olarak deniz kıyısında kumla oynatmak suya daha hızlı alışmasını sağlayabilir (Yörükoğlu, 2016).

Yavuzer'e (2017) göre de çocuğu korktuğu bir nesne ile karşı karşıya bırakmak doğru bir yöntem değildir. Ona o objeden uzaklaşıp güven duygusu aşılmalıdır. Köpekten korkan bir çocuğa zorla köpekle karşı karşıya getirilmemelidir. Çocuğa köpekle mutluluk içinde oynayan akranları gösterilebilir.

Çocuklar, olaylar üzerinde düşünmeye, eleştiri yapmaya teşvik edildiklerinde ve kendi kendilerine bazı işleri başarmaya başladıklarında korku duygusu ile daha kolay mücadele ederler. Çocukların kendilerine olan özgüvenleri arttıkça korkularında azalma görülür (Gültekin, 2006).

Çocuğun gerçek anlamda korkularından kurtarmasını istiyorsak öncelikle onun kendisine güvenmesini sağlamalıyız. Ayrıca sevgi ve güven ortamındaki çocuklar korkularını daha çabuk aşabilirler.

Tüm bu yapılanlara rağmen çocuğun korkularında gerileme ya da azalma olmuyorsa çocuk bir uzman ile görüşürülmelidir (Saygılı, 2005).

2.3.5.2. Kıskançlık. Bazen çocuklar ebeveynlerinden bekledikleri ilgi sevgi ve şefkatin bir başkasına yönelmesi karşısında üzüntü duyar, tepki gösterir. Bu tepkilerinin sebebi kıskançlıktır. Çocuk anne babasının sadece kendisine ait olmasını ister. Çocukta kıskançlık genellikle anne babası ve kardeşlerine yöneliktir (Saygılı, 2005).

Çocuklar gelişim dönemi özellikleri itibariyle kendi eşyalarını ya da sahip olduğu şeyleri paylaşabilecek olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Kıskançlık, çocukların gerek kendileri ile gerekse çevrelerindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasını engeller. Ayrıca çocuk için mutsuzluk kaynağı olan bir duygudur (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocuklar ilk kıskançlık deneyimlerini anne babayı ya da ona bakan kişileri kıskanmakla yaşarlar. Özellikle yeni bir kardeşin doğumuyla çocuğa yöneltelen ilgi, sevgi ve şefkat ihtiyacı bölündüğünden çocuk bu davranışı sergiler. Çocuklar sık sık kendilerini yeni doğan kardeşleriyle karşılaştırırlar. Bu yüzden yaşadıkları bu kıskançlık duygusu belli bir noktaya kadar doğal karşılanmaktadır (Yavuzer, 2017).

Kıskançlık, beraberinde birçok duyguyla birlikte görülür. Bu duygulardan bazıları, öfke, korku, küçük düşmedir. Genellikle çocuklarda kıskançlık iki yaş civarında ortaya çıkar (Bilgin-Aydın, 2004).

Kardeş kıskançlığı üzerine yapılan çalışmalar doğrultusunda beş yaşın altındaki çocukların daha büyük çocuklara göre kardeş doğumundan daha çok etkilendiğini söylemek mümkündür (Yavuzer, 2017).

2.3.5.2.1. Kıskançlığın sebepleri. Kıskançlığın temelinde çocuğun anne- babasının sadece kendisini sevmesi arzusu yatar (Saygılı, 2005).

İlk çocuk yeni doğan kardeşine karşı bir takım olumsuz duygular hissedebilir. Bu olumsuz davranışlar bazı problem davranışlara yol açabilir. Hatta çocuk bazı gerileme davranışlar sergiler. Çocuk bu duygunun etkisiyle anneyi emmek, tek başına uyumak istememek, alt ıslatmak gibi davranışlar sergiler. Bu davranışların temelinde dikkat çekmeye çalışmak vardır. Öyle ki bazen bu davranışları dozu iyice artar. Bu duygunun önüne geçilmezse çocuk kendisine ve çevresine zarar vermeye başlayabilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Yeni bir kardeşin dünyaya gelişiyle bir zaman evde ilk çocuk olarak kalmış çocukta, kıskançlık daha fazla görülür. Bunun sebebi, kardeşi doğan çocuk kendisini terk edilmiş ve haksızlığa uğramış hisseder (Saygılı, 2005, s.165).

Bazen çocuklarda kıskançlık küçük kardeşe saldırma biçiminde görülebilir. Kardeşini ısırma, ağzını kapatma, üstünü açma ve kardeşi uyurken çok fazla gürültü yapıp onu uyandırma gibi davranışlarla ortaya çıkar (Saygılı, 2005, s.165).

Çocuğun yaşadığı kıskançlık durumları içinde en sık karşılanana çocuğun kendisinden küçük kardeşine duyduğu kıskançlıktır. Bu türden bir kıskançlık yaşayan çocuk hırçınlaşır ve bu hırçınlığını kardeşine de yansıtır. Hatta kimi zaman kardeşine fiziksel olarak zarar verir (Yavuzer, 2017). Bazen de kıskançlık sebebiyle çok daha uslu olur. Kardeşini de çok sever ve onu korumak için elinden geleni yapar (Saygılı, 2005).

2.3.5.2.1. Kıskançlıkla baş etme yolları. Kıskançlık doğal bir yönelmedir, uygun önlemlerle normal düzeyde tutulabilir. Öncelikle anne babalar yeni bir çocuk doğacağı zaman diğer çocuklarını bu duruma alıştırmalıdır. Doğumdan önce çocuğun odası ayrılmalıdır. Doğacak olan kardeşinin ondan zayıf, güçsüz ve bakıma gereksinim duyacağı uygun bir dille anlatılmalıdır (Bilgin- Aydın, 2004).

Ebeveynler çocuk sahibi olacakları zaman ilk çocuklarını yeni kardeşin doğuşuna hazırlamalıdır. Büyük çocuğa abla veya ağabey olmanın güzel taraflarından bahsedilmeli, onun kendisine ileride iyi bir oyun arkadaşı olacağı söyleyerek çocuk ikna edilmelidir. Kardeş sahibi olmanın güzel ve olumlu yanlarından bahsedilmelidir. Bu konuşmalar çocuğun şahsiyetini yıkacak şekilde değil kuvvetlendirmek için kullanılmalıdır (Saygılı, 2005).

Yetişkinlerin yaptığı bir diğer hata da ilk çocuğun eşyalarını yeni doğan çocuğa vermektir. Buna şahit olan çocukta sahip olduğu şeyleri yavaş yavaş kaybedeceği korkusu yaşar. Ayrıca çocuğun mülkiyet kavramını da olumsuz etkiler (Bilgin- Aydın, 2004).

Anne babalar bazen çocukları arasındaki olumlu özellikleri kıyaslayabilirler. Bu durum kıskançlığı artırır. Ebeveynlerin yapması gereken tüm çocuklarını aynı derecede sevdiklerini ve onlara değer verdiklerini samimiyetle göstermelidirler. Böylece kardeşler arasındaki olumlu iletişim gelişmiş olur (Saygılı, 2005).

Ebeveynler çocuklarına aynı derecede yakınlık göstermelidirler. Aralarında kıskançlık duyguları gelişen kardeşlerin birbirleri ile sıkı ilişkiler kurmaya teşvik etmelidirler (Bilgin- Aydın, 2004).

Anneler ikinci çocukları olduğunda zamanının tamamına yakınına ona ayırırlar. Fakat bu kıskançlığı daha da pekiştirir. Anne ve babalar her zaman büyük çocuklarına da vakit ayırmalı, onunla yakın ilişkiler içinde olmalıdır. Babalar evde oldukları zamanlarda büyük çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda onunla ilgilenmeli, oynamalı, ona değer verdiklerini göstermelidir. Sevildiğine inanan değer gördüğünü hisseden çocuklar kıskançlık duygusunu yenerler. Öte yandan kendisini değersiz gören, güven hissedemeyen çocuk kıskançlığa daha çabuk kapılır, kendisini aldatılmış hisseder. Zaman ve ilgiyi paylaşmayı kaldırmaz. Bu yüzden ebeveynler çocuklarının özsaygısını zedeleyecek durumlardan kaçınmalıdırlar (Saygılı, 2005).

Çocuklar çok fazla sevilerek şımartılmamalıdır. Çocukların kıskançlığını tetikleyecek kötü şakalar yapılmamalı, çocuklar kardeşleri ve arkadaşları ile kıyaslanmamalıdır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren paylaşma duygusuna alıştırılmalıdır (Bilgin- Aydın, 2004).

Bebeği aile bireylerinin gösterişli bir şekilde sevmeleri ve ona aşırı ilgi göstermeleri yanlış bir tutumdur. Ebeveynlerden biri bebekle ilgileniyorsa diğeri mutlaka diğeri çocukla ilgilenmelidir. Her ne kadar abla ya da ağabey olsa da o da hala çocuktur. Bu yüzden büyük kardeşe de yeteri kadar zaman ayrılması gerekmektedir (Saygılı, 2005).

2.3.5.3. Konuşma bozukluğu. Yavuzer (2017) kekemeliği “seslerin, hecelerin, sözcüklerin söylenmesinde işitilebilir veya sessiz tekrar ve uzatmalar biçiminde sözlü anlatımın akıcılığındaki bozukluk” olarak tanımlamıştır (s.92).

Konuşma esnasında duraklamalar, bazı sözcükleri ya da sesleri tekrarlama veya bir heceyi uzatarak söyleme durumuna kekemelik denir. Bu durum, çoğu zaman kişilerde sosyal ortamlardan kaçınmaya neden olan, kaygı ve üzüntü yaratan bir durumdur (Gültekin, 2006).

Kekemelik, konuşmanın akıcılığının ve ritminin bozulması ile ilgili bir problemdir. Konuşma gücü doğuştan olabileceği gibi sonradan da ortaya çıkabilir. Nörolojik veya psikolojik etkenlerle ilgili olarak ortaya çıkan bu problem, konuşmayı oluşturan beyin alanının iyi çalışmaması veya yanlış çalışmasının sonucudur (Tarhan, 2013). Bilgin-Aydın (2004) ise kekemeliği, bireyin konuşma sırasında tutukluk yaşaması, seslerin, hecelerin ve söylediği kelimelerin tekrarlanması olarak tanımlamıştır.

İki tür kekemelik vardır: İlki, iki- dört yaş civarında ortaya çıkar. Konuştuklarından hızlı düşünen çocuklarda görülür. Yapı bozukluğu ile ilgisi yoktur genellikle geçici kekemeliklerdir. Kelime dağarcıkları yetersiz geldiği için kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşarlar. Bu yüzden bu tür konuşma bozukluğu ortaya çıkar. (Saygılı, 2005). Çocukların iki buçuk, üç yaş civarında kekelemeleri heyecanlıyken kendisini ifade edememesinden kaynaklanır. Sözcük dağarcığı kısıtlı olan çocuğun düşünce hızı konuşma hızından fazla olduğu için kendisini ifade etmekte sıkıntı yaşar. Bu yüzden kekelemeye başlar (Yavuzer, 2017).

Kekemeliklerin çoğu geçicidir. İki, üç yaşlarında başlayan kekemelikler kısa zamanda düzelir ya da tam olarak ortadan kalkar (Yörükoğlu, 2016). İki, üç buçuk yaşlarında başlayan bu geçici kekemelik fizyolojik kekemeliktir, çocuklarda düşünme hızının konuşma hızından çok daha hızlı olduğu yaşlarda henüz yetersiz konuşma ile düşüncenin ifade edilememesinden kaynaklanır (Bilgin-Aydın, 2004). Kekemelik geçici ve kısa süreli olabilir. Çocuğun ne söylediğine ve nasıl söylediğine dikkat edilir. Böyle durumlarda fazla telaşlanmaya gerek yoktur. Ancak bu geçici ve kısa süreli kekemeliklerde çevrenin yanlış yaklaşımları kekemeliği kalıcı hale getirebilir. Arkadaşların alayları, okul ortamında dışlanma gibi hatalı tutumlar zamanla kekemeliğe bağlı olarak başka sorunlar da oluşturur (Gültekin, 2006).

İkinci tip kekemelik ise ya birinci tip kekemeliğin kronikleşmesi sonucunda ortaya çıkar veya aniden 6-7 yaşlarında görülür. Bu kekemeliğe çocuğun aile ortamından kaynaklı sıkıntıları, güvensiz hissetmesi sebep olabilir (Saygılı, 2005). Geçici kekemelik

durumlarının dışında da çocuk düzgün konuşması için zorlanmamalıdır. Konuşurken sabırla dinlenmeli konuşması kesilmemeli ve tamamlanmamalıdır. Çocuğa yetersiz hissettirecek davranışlardan (aşağılama, utandırma vb.) kaçınılmalı ve çocuğun benlik saygısı korunmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004)

2.3.5.3.1. Kekemeliğin nedenleri. Çirhinlioğlu (2015), kekemeliğin oluş nedeninin tam olarak bilinemediğini belirtmiştir. Çocuğun bastırıldığı istekleri yaşadığı korku durumları gibi psikolojik sebepler kekemeliğine zemin hazırlamış olabilir. Bununla birlikte aile içinde daha önce böyle bir rahatsızlığın olmuş olması da nedenler arasındadır (s.202).

Yörükoğlu'na (2016) göre kekemeliğin en önemli sebeplerinden biri psikolojik etkenlerdir. Ülkemizde yeni başlayan kekemelikler üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda kekemeliğe neden olan etkenlerin başında travmatik olayların geldiği belirtilmiştir. Öte yandan kekeleme durumu son bir yıl içerisinde başlayan 75 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada ise kekeleyen çocukların büyük bir korkutucu olay yaşadktan sonra kekeleye başladıkları ortaya çıkmıştır.

Kekemeliğin sebepleri hala tam ve kesin olarak bilinmemektedir. Kekemelik durumu farklı açılardan incelenmiş ve nedenleri hakkında çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Kalıtsal mı yoksa öğrenilmiş mi olduğu hala tartışılmaktadır (Gültekin, 2006).

Kekemeliğin nedeninin organik ya da ruhsal olduğuna dair görüşler vardır. Bu rahatsızlıkta çocukluk çağındaki kork, kaygıların etkili olduğu anlaşılmaktadır (Bilgin-Aydın, 2004).

Travmatik yaşantılar ve korkular (yangın, depre, trafik kazaları, hayvan korkusu), yanlış anne baba tutumları (baskısı, otoriter, mükemmeliyetçi vb.), aile içi sorunlar, yaşanan ölümler, kimi anne babanın çocuğun dil gelişiminde yaşanan aksaklıklara fazlasıyla kaygı duyarak ve endişe içinde yaklaşması (Gültekin, 2006).

Erken çocukluk dönemi özelliği olarak çocuklar özerk olmak isterler. eğer çocuk evde sıkı bir disiplin varsa ya da çocuk bastırılıyorsa bu çocuğun daha fazla kekeleymesine sebep olur. Ek olarak ev içinde aile üyeleri arasında iletişim bozukluğu varsa kendisini ifade edememekten kaynaklı hayal kırıklı yaşar. Kendisini anlatmaya çalışırken sürekli endişelenir ve kekeleymesi artabilir (Yavuzer, 2017).

2.3.5.3.2. Kekemeliğe baş etme yolları. Kekemelik yaşayan çocuğun ve ailesinin takip edilmesi gerekir. Bu takip sonucunda çocuğun kekemeliğinin ne derece önemli olduğu anlaşılabilir. Ev ortamında ebeveynlerin tutumları hatalı olmadığı sürece kekemelik geçicidir diyebiliriz. Bununla birlikte kekemeliğe korkaklık, güvensizlik, saldırganlık gibi

farklı duyguların eşlik edip etmediğine de bakılabilir. Bu belirtiler kekemeliğe eşlik ediyorsa bir uzmana başvurulması gerekebilir.

Kekemeliğin yaklaşık %80'inde düzelme gözlenir ve bunun %30-50'si kendiliğinden geçmektedir. Fakat bir uzman tarafından nefes egzersizleri, gevşeme, rahatlama teknikleri, konuşma terapileri uygulanabilir. Sekiz- dokuz yaş öncesinde oyun yoluyla terapi yapılır. Doktor tavsiyesi ile ilaç kullanılabilir (Çirhinlioğlu, 2015).

Çocuğun kekemelik sorununa karşı hiçbir zaman olumsuz yaklaşmamak, konuşmadığı için baskı altına almamak gerekir çocuğun rahatlama için dinlemeye, ayrıca çocuğun yaşadığı stresin azalması ve çocuğun gevşemesi için çocukla kaliteli zaman geçirmeye özen gösterilmelidir. Örneğin seviyesine uygun kitaplar okunmalıdır (Gültekin, 2006). Çocuk sesli bir şekilde şarkı söylemeye teşvik edilebilir. Kekeleye başlayan çocuğa zaman tanınmalı onun kafasındakileri toparlamasına fırsat verilmelidir. Çocuk kendini ifade etme ihtiyacı duymalıdır. Bu yüzden çocuk iletişim kurmaya ve soru sormaya teşvik edilmelidir (Saygılı, 2004). Anne- baba ve diğer yakınlar her zaman çocuğun konuşmasına iyi örnek olmalıdır. Çocuğun kekeleye başladığı anlarda telaşlanmadan 'zor bir kelime, seni uğraştırdı' diyerek onun gayretinin tanındığı ve onun suçlanmadığını ifade edilir. Öz güven gelişimi desteklenmeli başarılı olduğu alanlar övülmeli, ona küçük sorumluluklar verilip takdir edilmelidir. Çocuk bir başka çocukla asla kıyaslanmamalı ve bu durumu çocuk ortamdayken başkalarıyla konuşulmamalıdır. Bütün bu tedbirlere rağmen sorun aşılamıyorsa ve ciddileşiyorsa dil ve konuşma terapistinden yardım alınabilir (Gültekin, 2006).

2.3.5.4. Tırnak yeme. Çocuklar içlerinde yaşadıkları birtakım duygusal çatışmalar sonucunda tırnak yeme davranışı gösterebilirler. Ev içerisinde yaşanan olumsuzluk ve huzursuzluklar, anne babaların yanlış tutumları, disiplin etmek adı altında aşırı baskı ve kontrol sonucunda çocuklar bu davranışa yönelebilirler. Bu tutumlara yetersiz ilgi ve sevgisizlik de eklenince çocuklar için bu davranış kaçınılmaz olur (Saygılı, 2005).

Tırnak yeme alışkanlığına genellikle üç-dört yaşlarından önce başlanmaz. Yapılan araştırmalar sonucu çocukların %33'ünde tırnak yeme davranışının görüldüğü tespit edilmiştir. Bu oranın genellikle ön ergenlik dönemine kadar sürdüğü ve ergenlik çağında bu oranın yükseldiği görülmüştür (%40-45) (Gültekin, 2006). Tırnak yeme genellikle beş yaşlarında başlayan ve çoğunlukla 12 yaşlarında sona eren bir durumdur. Çocukların hemen hemen yarısında görülür (Çirhinlioğlu, 2012).

2.3.5.4.1. Tırnak yeme nedenleri. Tırnak yeme her yaşta görülebilir. Burada psikolojik gerilim ve dışa yönelmemiş saldırganlıklar önemli bir rol oynar. Çoğu kez diğer uyum bozuklukları ile birlikte görülebilir (hiperaktivite). Kardeş kıskançlığı ile de meydana gelebilir (Ankay, 1998, s.158).

Çocuklar bazen kendilerini dışlanmış, mutsuz ve yalnız hissedince bazen de stresli olduklarında tırnaklarını kemirmeye başlar. Bu davranış ile yaşadıkları sıkıntıdan kurtulacaklarını zannederler.

Tırnak yeme aynı zamanda çocuğun kendisine veya çevresine duyduğu güvensizliğin belirtisi de olabilir. Çirhinlioğlu'na (2012) göre kimi çocuklar yaşadıkları gerginliği, bunaltıyı, etraflarına saldırma isteklerini, tırnaklarını yiyerek karşılamaya çalışır. Olumsuz anne baba tutumları ile ilgili olabilir. Ev ortamındaki huzursuzlukların, geçim derdinin ya da çocuğun kaldıramayacağı dertlerin çocuklara ajite edilerek yansıtılması çocuğun gerginlik içine girmesine neden olur. Bu gerginliğini tırnak yiyerek azaltmaya çalışır. Çocuk annesinin ve babasının bu konudaki hassasiyetini bildiği için onlara kızdığı durumlarda bu alışkanlığını intikam almak için kullanabilir (Gültekin, 2006).

Yavuzer'e (2017) göre, neredeyse çocukların yarısında tırnak yeme davranışı görülür. Hele aile içinde örnek aldıkları ya da gözlemledikleri kişilerde bu davranış varsa bu alışkanlık daha hızlı kazanılır. Tırnak yeme davranışı olaylara bağlı olarak da gelişebilir. Deprem gibi doğal afetler sonucunda yaşadığı korkunun sonucu olarak başlayabilir. Başarısız kaldığı, onu tedirgin eden olaylar sonucu da gelişebilir. Bu olaylar ona korku kaygı tedirginlik sıkıntı oluşturan olaylardır (Gültekin, 2006).

Tırnak kemirmenin en çok hiperaktif, dışa dönük ve otoriter olmaya meraklı çocuklarda görüldüğü söylenebilir. Çoğunlukla zeki ve normal çocuklarda rastlanır ve bir süre sonra kaybolur (Bilgin-Aydın, 2004).

2.3.5.4.2. Tırnak yeme ile baş etme yolları. Tırnak yeme çocukta uygun ego gelişimi ile duraklar. Anne-baba çocuğun bu davranışını görmezden gelmelidir (Çirhinlioğlu, 2012). En etkili yol yaklaşık dört yaşına kadar bu davranışın görmezden gelinmesidir. Görmezden gelme, duyarsız davranma anlamında değildir. Süreç içerisinde çocuğun bu alışkanlığını kazanmasına neden olan etkenler saptanmalıdır (Gültekin, 2006).

İlk aşamada üç-dört yaşlarına kadar tırnak yeme davranışı görmezden gelinmelidir. Çocuğun tırnak yemesine neden olan olaylar gözlemlenerek bir çözüm geliştirilebilir. Eğer çocuk kendisini güvende hissetmezse bu davranış tekrar eder. Bu gibi durumlarda çocuğa

kendisini iyi hissettirecek sözler söylenmeli ve sakin bir şekilde tırnak yemenin iyi bir davranış olmadığı açıklanmalıdır (Yavuzer, 2017) .

Anne ve baba çocuğun tırnak yemesine yol açan olumsuz tutumlarını gözden geçirmeli, evdeki huzursuzluk ve geçimsizliğin çocuğa yansıtılıp yansıtılmadığına bakmalıdırlar (Gültekin, 2006). Aile içerisinde özellikle annesinin otoriter tutumu gevşetilmelidir. Çocuğa yeterince ilgi, sevgi gösterilmelidir. Koleksiyon yapmak oyun oynamak çeşitli sportif faaliyetlere katılmak gibi olanaklar sağlanmalıdır (Çirhinlioğlu, 2012).

Çocuklar genellikle herhangi bir işle uğraşmazken ya da oyun oynamazken tırnak yemeye başlarlar. Çocukları bu alışkanlıktan vazgeçirtmek için kullanılacak en iyi yollardan biri de ellerini devamlı surette meşgul edecek işler vermektir (resim, boyalar, kesme yapıştırma faaliyetleri vs...) (Gültekin, 2006). Bir şey izlerken veya dinlerken çocuğun ağızına bir şeyler verilmelidir. Böylece ağız meşgul olan çocuk tırnaklarını kemirmeyi unuttur (Bilgin-Aydın, 2004).

Tırnaklar uzayınca derin kesilerek yenmesi zorlaştırılmalıdır (Saygılı, 2004). Çocuğun tırnak yemesini engellemek için tırnaklarına veya ellerine acı biber sürmek fayda sağlamayacaktır.

Semerci'ye (2009) göre de bu davranışı engellemek için çocuğu korkutup sürekli olarak bu konuda onu engellemeye çalışmak çocuğa kaygı verir ve bu durum onun davranışını pekiştirir. Çocuğun ellerine acı biber sürmek de çözüm getirmez.

Çocuğa tırnağını yemesiyle birlikte oluşan zararlar anlatılmalı, mikropların hastalık yapacağı, tırnaklarının şeklinin bozulmasıyla çirkin bir görüntüye yol açacağı gibi konuşmalar yapılmalıdır (Gültekin, 2006).

2.3.5.5. Parmak emme. Bebekler neredeyse doğdukları andan yaklaşık üç, dört yaşlarına kadar parmaklarını emerler. Bu emme doğal bir davranıştır. Bebekler bu davranışı anne karnında öğrenirler. Dolayısıyla doğdukları andan itibaren emme refleksi en güçlü reflekslerindedir (Yavuzer, 2017).

Bebeklikten başlayarak devam eden bir parmak emmenin yaş ilerledikçe azalması gerekir. Azalmıyorsa ve şiddetlenerek devam ediyorsa bu bir sorunun göstergesidir. Özellikle ilk çocukluk döneminde normaldir ve üç-dört yaşına kadar da görülebilir. Dört yaşına doğru kaybolması beklenir (Gültekin, 2006).

Parmak emme en fazla 18 ay civarında görülür. Bu davranışın yaklaşık olarak dört yaşlarında kaybolması gerekir. Bu alanda yapılan çalışmalar diş gelişiminin olumsuz

etkilenmemesi için parmak emme davranışının en geç beş, altı yaşlarında kaybolması gerektiğini belirtmektedir (Yavuzer, 2017).

2.3.5.5.1. Parmak emme nedenleri. Parmak emme tek başına problemli bir davranış değildir. Çocuğun sosyal ve ruhsal yönden uyumunu bozan bir davranış haline gelmesi ebeveynin onun bu sorununa olumsuz yaklaşım tarzıyla ilgilidir (Gültekin, 2006).

Yavuzer'e (2017) göre de bu davranış psikolojik bir problemden veya gerginlikten kaynaklanabilir. Gültekin (2006) ise annesini yeteri kadar ememeyen çocuklarda parmak emme davranışına rastlanıldığını belirtmektedir. Bebek süttten kesildikten sonra da parmak emmeye devam ediyorsa anne çocuk arasındaki bağlanma biçimine bakılmalıdır. Çocuk kendini güvende hissedemezse parmak emmeye başlayabilir.

Aydoğmuş (1999), çocuğun parmak emme davranışının genellikle kaygı seviyesinin arttığı ya da korku hissine kapıldığı zamanlarda daha fazla olduğunu belirtmiştir. Çocuğun aç kalması, annesinin ya da kendisine bakan kişinin onu bırakıp gitmesi, kendisini yalnız hissetmesi durumunda korku ve kaygı seviyesi artacağından parmak emme davranışında da artma görülür. Kısacası anne-çocuk ilişkisinin kalitesi bu davranışın belirleyicisi durumundadır.

Birçok uzmana göre çocuklarda görülen parmak emme davranışı, sevgi azlığı, güven duygusundan yoksun olma, yalnız kalma ve hırçınlık anlarında sıklaşmaktadır (Bilgin-Aydın, 2004). Çocuk ilgi çekme amacıyla parmak emebilir. Örneğin yeni bir kardeşin doğumuyla çocuk kaybettiği ilgiyi yeniden kazanmak için parmak emme tırnak yeme emekleme gibi davranışlar gösterebilir (Çirhinlioğlu, 2009).

Parmak emme yüksek oranda yeme alışkanlığıyla ilgili olmayabilir. Çocuklar kendilerini huzursuz eden olaylar sonucunda ya da utanç verici bir durum yaşadıklarında parmaklarını emerler. Ara sıra olan parmak emme artık sürekli hale gelmişse ve dört yaşına doğru yavaş yavaş azalması beklenirken yoğunlaşmışsa, bu alışkanlığın, psikolojik sorun ve gerginliklerin bir sonucu olarak geliştiği söylenebilir (Gültekin, 2006).

2.3.5.5.2. Parmak emme ile baş etme yolları. Parmak emme alışkanlığı karşısında ebeveynler bu durumu telaşa kapılmadan sabırla karşılamalıdır. Bu süreçte çocuğa aşırı ilgi göstermekten kaçınmalıdırlar. Çocuğun anlayabileceği bir dille bu davranışın bebeklere özgü olduğunu ve kendisinin artık büyüdüğünü anlatmalıdırlar (Yavuzer, 2017).

Çocuğa parmak emmeden dolayı aldığı hazdan daha kuvvetli ve eğlendirici tedbirler, meşgaleler sunmak, alışkanlığını bırakmasında yararlıdır (Gültekin, 2006).

Çocuğun eline ilgi duyacağı bir oyuncak verilmelidir, çocuğu ilgi duyacağı bir etkinliğin içine katmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004).

Tırnak yeme davranışında olduğu gibi bu konuda da aile üyeleri çocuğa sık sık uyarıda bulunurlarsa hatta bu tutumları ceza vermeye kadar götürürlerse çocuktaki kaygı durumu artacağından bu da davranışın azalmasından çok kalıcı hale gelmesine neden olur. Bu davranışı ortadan kaldırmak için kullanılan el bağlama, acı biber ya da oje sürme gibi ilkel yöntemler de istenilen sonucu vermez. Bilgin-Aydın'a (2004) göre de çocuğa eldiven takmak, ellerini beline kemerle bağlamak parmaklarına acı sürmek tam tersi etkiye neden olur.

2.3.5.6 Alt ıslatma (Enürezis). Çocukların alt ıslatmaları iki, üç yaşlarına kadar normal karşılanır. Çocukların tuvaletlerini gündüz vakitlerinde tutabilmeleri iki yaş civarında gece tutabilmeleri ise yaklaşık olarak üç buçuk, dört buçuk yaşları arasında kazanılır. Çocukların hemen hepsini dört buçuk yaş civarı idrar ve dışkı kontrolünü kazanmış olurlar. Eğer alt ıslatma davranışı çocuk idrar kontrolü kazandıktan sonra da gerçekleşiyorsa buna "enüresiz" adı verilir (Yavuzer, 2017).

Çocuklar dört-beş yaşına kadar genellikle uyuduktan sonra olmak üzere altlarına kaçırabilirler. Bazı çalışmalar ilkokul çağındaki çocukların yaklaşık %10-15'inin altlarına kaçırdığını ortaya koymaktadır. Bu sayı çocukların yaşları arttıkça düşmektedir. Erkek çocukların yatağı ıslatma olayının kızlara göre iki kat daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır (Gültekin, 2006). Genel olarak çocukluk çağındaki alt ıslatmalarının ortalama %80'i gece, %5'i sabah saatlerinde meydana gelmektedir. Ortalama 4-5 dört, beş yaş çocuklarının %15'i altını ıslatır (Yavuzer, 2017). Bu probleme zamanında müdahale etmek çok önemlidir. Vakit kaybedildiği takdirde aile için de çocuk için de daha ciddi kaygı bozukluğuna neden olabilir. Oluşan kaygı bozukluğu problemin çözülmesini daha da zorlaştırır (Öztürk, 2007).

Alt ıslatma hem çocuğu hem de ebeveynleri zorlayan bir durum olduğu için davranış problemleri arasında belki de en önemlisidir (Yavuzer, 2017). Fizyolojik açıdan farklı bir rahatsızlığı olmayan bir çocuğun beş yaşına kadar idrar kontrolünü kazanması gerekir. Beş yaşından sonra altını ıslatmaya devam ediyorsa bir problem davranış olarak değerlendirilebilir (Bilgin-Aydın, 2004). Çocukların alt ıslatmaları dört yaşına gelene kadar normal sayılabilir. Fakat daha sonraki yaşlarında da altını ıslatıyorsa bu davranışın altında duygusal bir sorun yatıyor olabilir. Çocuğun bu durumunun uyum bozukluğu olup olmadığını anlamak için şu ölçütlere bakmak gerekir:

* Fiziksel hareket, dil ve zekâ gelişimi normal mi? (evet)

* Tuvalet eğitimi aldı mı? (evet)

* Aralıklı da olsa gece veya gündüz altını kaçırma davranışı var mı? (evet)

Bu durumda alt ıslatma davranışı duygusal ve ruhsal bir problemin belirtisi de olabilir (Gültekin, 2006).

2.3.5.6.1. Enürezis nedenleri. Tuvalet eğitimi verilirken hatalı ana baba tutumları, inatlaşmalar, tuvalet eğitimine geç başlama alt ıslatmalara neden olabilir (Semerci, 2009).

Bilgin-Aydın'a (2004) göre, fiziksel, duygusal veya yapısal bozukluklar bu davranışa neden oluyor olabilir. Genellikle idrar kaçırma olumuz aile ilişkileri ile ilgilidir. Ankay'a (1998) göre, yapısal bozukluk nedeniyle oluşması durumuna pek rastlanmaz. Çocuğu derinden etkileyen travmatik olaylardan dolayı meydana gelir. Uykusu çok ağır olan çocuklarda ve epilepsisi olan çocuklarda da görülebilir. Aileden birinin vefatı, aile içindeki şiddetli geçimsizlik ve boşanma gibi çocuğu derinden etkileyen durumlardan sonra da meydana gelebilir.

Eğer çocuk gece gündüz altını ıslatıyorsa fiziksel bir rahatsızlıktan söz edilebilir. Fiziksel rahatsızlığın yanında yaşanan psikolojik sarsıntılar sonucunda alt ıslatma davranışı kalıcı hale gelebilir. Ara sıra altını ıslatıyorsa geçici olabilir (ateşli hastalıklar, idrar yolu enfeksiyonları, üşütme gibi bedensel rahatsızlıkların yanı sıra yeni kardeşi doğan çocuklar bu şekilde ilgiyi üzerlerine çekmeye çalışırlar). Yalnızca gündüzleri alt ıslatan çocukların vermek istedikleri mesajlar ("bana sürekli sesini yükseltiyorsun, bana hiç zaman ayırmıyorsun, benimle ilgilenmiyorsun" vb.) vardır (Gültekin, 2006).

Enürezisi "birincil enürezis" ve "ikincil enürezis" olarak ikiye ayırabiliriz. Birincil enürezis doğumdan itibaren görülür. Kas kontrolünün yetersiz gelişimi sonucu oluşur. Zamanla ortadan kalkabilecek birincil enürezise yanlış ya da tutarsız tuvalet eğitimi de neden olabilir (Yavuzer, 2017).

Birincil enüresiz alt ıslatma sorununun neredeyse tamamını oluşturur. Geri kalan küçük bir oran ise ikincil enüresizi oluşturur. Çocuk tuvaletini kontrol etmeyi öğrendikten sonra tek alt ıslatmaya başlarsa bu durum "ikincil enürezis" olarak değerlendirilir (Bilgin-Aydın, 2004). Aileye yeni bir kardeşin gelmesi, çocuğun yaşadığı dönemlik korkular gibi bazı psikolojik gerilimler sonrasında oluşur (Yavuzer, 2017).

Alışılmadık derecede şiddetli ve beklenmedik dayak ve cezalardan sonra da bu sorunun başladığı görülür (Gültekin, 2006). Korktukları zaman küçük çocuklar altlarına kaçırlar. Bu çok bilindik bir olaydır (Yörükoğlu, 2016). Kaygı, korku ve gerginlik halinin

yükseldiği durumlar idrar torbasını meydana getiren kasları harekete geçirebilir. Çocukların gece altları ıslatmalarının bir nedeni de gece uykuda idrar torbası etrafındaki kasların daha zor kontrol edilmesidir (Gültekin, 2006).

2.3.5.6.2. Enüresiz tedavisi ve baş etme yolları. Yavuzer'e (2017) göre enüresiz tedavisinde öncelikli olarak organik nedenlerin incelenmesi gerekir. Bununla birlikte uyku durumunun araştırılması, çocuğun yaşadığı içsel sıkıntıların kökenine inilmesi ve bu sıkıntıların engellenmesi gerekir.

Enürezis tedavisinde iki yol vardır. Bunlar doğrudan tedavi ve dolaylı tedavidir. Doğrudan tedavi direkt olarak çocuğa uygulanır. Bu davranışına neden olan rahatsızlıkları ve ana probleme göre bir yönlendirme yapılır. Dolaylı tedavi ise çocuğun çevresine yönelik tedavidir. Örneğin çocuğun annesi enürezis hakkında eğitilir ve çocuğuna destek olabilecek düzeye gelir. Bu destek sayesinde çocuğun bu davranışında bir azalma olabilir. Hatta bu desteği sayesinde çocuk enürezisten tamamen kurtulabilir (Yavuzer, 2017).

Sorun uyum bozukluğu değil fiziksel bir sorunsu uyumadan önce içecek alımı azaltılabilir (Bilgin-Aydın, 2004). Öte yandan Yavuzer (2017) ruhsal kökenli enüresizde çocuğun yatağa yatarken sıvı alımını engellemenin var olan sıkıntıları artırarak yarar yerine zarar verebileceğini belirtmiştir.

Alt ıslatma davranışının önüne geçmek amacıyla çocuklara uyumadan hemen önce su ya da herhangi bir sıvı içirilmemelidir. Çocuğun alt ıslatmalarını kontrol altına almak için yatmadan önce sıvı alımını engellemek gerekir. Yatak çarşafı ve çocuğun çamaşırları sık değiştirilmelidir. Temiz yatakta yatan çocuk da daha dikkatli olmaya çalışır. Çocuğun probleme katılımı ve sorumluluk alması sağlanmalıdır. Örneğin ıslak ve kuru kalktığı günler için bir çizelge oluşturulabilir. Kuru günlerin sayısı istenilen seviyeye ulaşmışsa çocuk ödüllendirilir. İdrar kesesinin kapasitesini arttırmak için çocuğun gün içinde çiş geldiği zaman bir süre tutması ve bu süreyi giderek arttırmaya çalışması sağlanmalıdır (Saygılı, 2004). Mesane eğitimi diyebileceğimiz, ana-baba tarafından kontrol edilen ve çocuğun belirli saatlerde idrar yapmasını alıştıran bir uygulama başlatılabilir. Böylece bir şartlı refleks ("mesane dolduğunda idrar yapılır") oluşturulur (Yavuzer, 2017). Enürezisi olan çocuklarda bezleme durumu gözlenir. Bu durumda büyük yaşta çocukların dahi altı bezlenebilmektedir. Böyle durumlarda çocuğun altını bağlamak doğru bir yaklaşım değildir. Bu çocuğa altına kaçırma mesajı verir. Onun yerine çocuğun yatağına onu rahatsız etmeyen naylon vs. serilerek önlem almak daha doğru bir yaklaşım olur (Öztürk, 2007).

2.3.5.7. Dışkı kaçırmaya (enkoprezis). Enkoprezis (encopresis), en basit tanımıyla çocuğun üç, dört yaşının tamamladıktan sonra dışkısını tutamaması ve altını kirletmesidir (Yavuzer, 2017). Beş yaşına kadar olan dışkı kaçırmaya olağan sayılabilir. Eğer beş yaşından sonra da çocuk bu davranışı gösteriyorsa o zaman rahatsızlık olarak değerlendirilir. Bu durum çoğunlukla çocuk uyanırken olur (Saygılı, 2005).

Yörükoğlu'na (2016) göre, alt ıslatma davranışında olduğu gibi dışkı kaçırmada da iki çeşit vardır. Birincisi olumsuz ve hatalı anne baba tutumu sonucunda gevşek bir eğitimden dolayı bu alışkanlığın hiç kazandırılmamış olmasıdır. İkinci durumda ise dışkılama davranışı kazandırıldıktan sonra bozulmuştur. Genellikle dışkı kaçırmaya bir takım psikolojik ve ruhsal sebeplere bağlı olarak ortaya çıkar.

Tuvalet eğitiminde çiş ve kaka kontrolü yaklaşık olarak aynı zamanlarda kazanılır. Çocuklar bu kontrolü kazanamadıklarında ya da çeşitli sebeplerden dolayı kontrolü kaybettiklerinde dışkılarını kıyafetlerine yada uygun olmayan yerlere yaparlar. Bu duruma enkoprezis denir. Enkoprezis olan çocuk ya dışkı kontrolünü hiç kazanmamıştır ya da yeniden başlamıştır. (Semerci, 2009, s.179). Dört yaşına kadar çocuğa enkoprezis tanısı konmaz. İkincil enkoprezis dört, sekiz yaşları arasında başlar (Bilgin-Aydın, 2004, s.92).

Enkoprezisi olan çocukların pek çok açıdan sorunlu çocuklar olduklarını söylemek mümkündür. Genellikle bu çocuklar yaşlarından beklenen olgunluğa sahip değildirler. Aile ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde hırçın ve başarısız olarak görülürler. Belirgin bir şekilde saldırgan davranmalar bile tepkilerini başka yollarla mutlaka gösterirler. Yörükoğlu'na (2016) göre “dışkı kaçırmaya, seyrek görülen ve daha çok erkek çocuklarda rastlanan bir durumdur, genellikle alt ıslatmada olduğundan daha ağır bir ruhsal uyumsuzluk göstergesidir” (s.332).

2.3.5.7.1 Dışkı kaçırmaya nedenleri. Çocuklar bazen çeşitli nedenlerle üşendiklerinden tuvalete gitmeyi ertelerler. Bağırsak üzerindeki baskı kontrol edilemediğinde kendiliğinden boşalabilir (Semerci, 2009, s.180).

Yeni bir kardeşin doğum, anneden ayrılık, korkutucu olaylar, hastaneye yatış, anaokuluna gidiş gibi tedirgin edici durumlar çocukta, bir gerilemeye yol açar. Bu çocukların annelerinin temizlik ve titizliğe önem verişleri ve cezalandırıcı tutumları özellikle belirgindir. Çocuğun dışkılama eğitimi çok baskılı bir yöntemle uygulanmıştır. Bir bakıma çocuk bu davranışıyla hem annesinin ilgisini çekmek hem de ona başkaldırmaktır (Yörükoğlu, 2016, s.331).

Çocuklar bazen kakalarını yaparken zorlanırlar ya da annelerine inat olsun diye kakalarını tutarlar. Sonunda biriken dışkıyı kontrol edemezlerse kaçırlar. Enkoprezis çocuğun iyi bir tuvalet eğitimi almayışından kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynlerin tuvalet eğitimi sırasında gösterdikleri hatalı ve otoriter tavırları, annenin çocukla iletişim

kuramaması, çocuğun tuvalete gitmeye ilişkin korkuları, aile içinde yaşanan sorunlar ve iletişim bozuklukları buna neden olabilir (Semerci, 2009).

Bazı çocuklar bu davranışı annenin temizliğe aşırı düşkün oluşu ve düzen takıntısı nedeniyle üzerlerinde hissettikleri cezalandırıcı tutum ve baskıdan dolayı bir tepki olarak geliştirir (Saygılı, 2004). Baştan beri yetersiz ve gevşek ya da baskıcı yöntemlerle tuvalet eğitiminin verilmesi de bu soruna neden olabilir (Gültekin, 2006). Bazı durumlarda çocuklar sadece evde dışkılama davranışı gösterir. Bu durum çocuğun annesi ile olan ilişkisinde bir bozukluk olduğunun göstergesi olabilir (Yörükoğlu, 2016).

2.3.5.7.2. Dışkı kaçırmının tedavisi ve baş etme yolları. Bilgin-Aydın'a (2004) göre hastalığın tedavisi, idrar kaçırmaya oranla daha zor ve uzundur.

Psikanalitik yaklaşıma göre dışkı kaçıрма, çocuğun ruhsal sıkıntılarının belirtisi olarak görülür. Tedavisi doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılır. Oyun terapisi, psikoterapi ya da grup terapisi yoluyla varılan tanı doğrultusundaki tedavi doğrudan tedavidir. Dolaylı tedavi ise, aile ile terapisi, öğretmen ile görüşme gibi çevresel şartların düzenlenmesini içerir. Ayrıca davranışsal yaklaşıma göre encoprezis tedavisinde doğru bir tuvalet alışkanlığı kazandırılması ve devam ettirilmesi önemlidir (Yavuzer, 2017).

Anne ile çocuk arasında yaşanan olumsuz ilişkilerin ve yanlış etkileşimlerin düzeltilmesi, aile içerisindeki problemlerin çözülmesi, okul, aile ve çocukla yapılacak işbirliği ile sorun çözülebilir. Encoprezis çocukta insanlardan kaçma, özgüven eksikliği, iç çamaşırını saklama gibi davranışlara sebep olabilir (Semerci, 2009). Basit bir dille çocuğa gelişimsel bir gecikme geçirdiği, bunun ciddi bir durum olmadığı anlatılmalı ve çocuk rahatlatılmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004).

Kaka kaçıran çocukta devamlı bu sorunu konuşmamak ve sorunu gündemde tutmamak önemlidir. Çocuğu zorlamadan, kızmadan, rüşvet teklif etmeden kararlı olmak gerekir. Ayrıca davranışçı yöntemlerle kaka kaçıran çocuğun tuvalet alışkanlığını düzenlenmek gerekir (Semerci, 2009).

Kesin ve kararlı bir tavırla yaklaşarak gün içerisinde çocuk üç ya da dört defa, düzenli aralıklarla tuvalete götürülmelidir (Gültekin, 2006). Özellikle yemek yedikten sonraki vakitler bağırsak çalışması arttığı için tercih edilmelidir. Çocuk isteksiz olsa da anne soğukkanlı ve kararlı davranmalıdır (Yörükoğlu, 2016).

Çocuğun beslenme alışkanlıkları gözden geçirilmeli; kahvaltı, öğlen ve akşam yemekleri düzenli olmalıdır (Bilgin, 2003, s.93). Kabızlığın giderilmesi varsa fizyolojik

sorunların çözümlenmesi yararlı olur (Semerci, 2009, s.180). Özellikle çocuk stres altında ise bunun nedeni araştırılmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır (Saygılı, 2004, s.130).

2.3.5.8. Yalan söyleme. (Yavuzer (2017) yalan söylemeyi “bir hatayı gizlemek amacıyla gerçeğe uygun olmayan bir girişimde bulunmak” şeklinde tanımlamıştır. Yalan söylemek sadece sözle olmaz, pek çok türü vardır. Yalan susarak, jestlerle ve yazı ile de söylenebilir. Bu girişimin temel sebebi insanları yanıltıp var olandan farklı durumlara inandırmaktır.

Yalan söyleme davranışını; şüursuz olarak söylenen yalanlar ve şuurdu olarak söylenen yalanlar diye ayıracak olursak okul öncesi dönem çoğunlukla birinci gruba girer. Genel olarak okul çağı ve sonrası yalanlar bilinçli söylenen yalanlardır (Gültekin, 2006)

Psikologlara göre çocuğun yedi yaşından önce söylediği yanlış bilgiler yalan grubuna girmez. Bazı araştırmacılar ise yalanın altı yaş civarında söylenmeye başladığı görüşündedirler. Üç, dört yaşındaki çocukların da çoğu zaman söylediği yalanlar aslında yalan değildir. Bu yalanlara sahte ya da sözde yalan adı verilir (Yavuzer, 2017).

Bazı anne babalar çocukları her zaman doğru söylesin isterler. Ancak çok küçük çocuklardan bunu beklemek doğru değildir. Üç yaşındaki bir çocuk bir şeyler uydurmayı çok sever. Çocuklar gelişim özellikleri itibarıyla ilk beş yıl boyunca gerçeklere çok bağlı kalamazlar (Yavuzer, 2017). Bu yüzden bu yaşlardaki çocukların söylediklerini yalan olarak değerlendirilmemek gerekir. Gerçeğe bağlılık çocuğun ileriki yaşlarında oluşan bir durumdur

Çocuklar zaman zaman gerçeklerden uzaklaşıp, zihinlerinde tasarladıkları dünyanın içerisine girebilirler. Çoğu zaman bu durumu gerçeklerden ayırt edemezler. O dünyanın içindeki hayali arkadaşları ya da gerçekte var olmayan durumları gerçekmiş gibi kabul edebilirler (Çirhinlioğlu, 2015). Çocukların gerçek dışı konuşmaları sık görülür. Çocuk psikolojik gereksinimlerinden dolayı gerçek olmayan düşünce, bilgi, ifade ya da hayallere sığınabilir. Kurduğu hayalleri gerçek olarak kabul eder. Burada hemen çocuğun yalan söylediğini düşünmek yanlış bir düşüncedir. Unutmamak gerekir ki çocukların gerçeklik algısı zamanla kazanılan bir durumdur (Yavuzer, 2017).

Çocukların hayal dünyalarındaki gerçek olmayan durumlar yaratmaları ve bu durumları gerçekmiş gibi kabul etmeleri duygusal gereksinimlerinin giderilmediğinin göstergesidir diyebiliriz.

2.3.5.8.1. Yalan söylemenin nedenleri. Ana-baba üzerinde durdukları konuda ilgi çekme ya da ana babayı taklit etme amacıyla da yalana başvuruyor olabilir (Yavuzer, 2017). Çocuklar gerçeklik kavramını yeterince iyi değerlendiremezler. Gördükleri duydukları ve hatta yaşadıkları durumları bile çarpıtabilirler. Ancak yaşı ilerledikçe yalanı yetişkinlerden, onların yanlış eğitimlerinden öğrenir (Gültekin, 2006).

Okul öncesi dönemde söylenen yalanlar daha çok hayal dünyası ile gerçek dünyanın birbirinden tam ayırt edilememesi sebebiyledir. Aldatma niyeti taşımayan bu durumda endişe edilecek bir şey yoktur (Gültekin, 2006).

Büyüklerin söylediği yalanlar yanında çocukları için önemsiz kalır. Çocuklar yalanları çoğu kez anne babayı model alarak öğrenir (Ankay, 1998).

Aslında yalan söylemeyi çocuklara büyükleri öğretir. Annelerin eşlerinden gizli yaptığı şeylere şahitlik eden çocuklar yalan söylemeyi öğrenmiş olur. Felsefeci Schopenhaur; korkuyu en büyük yalan kaynağı olarak nitelendirmiştir (Bilgin-Aydın, 2004). Çocuklar eğer yalanı bilerek ve isteyerek söylüyorlarsa orada korktukları ya da kaçtıkları bir durum vardır veya ceza almaktan çekiniyorlardır. Bu yüzden yalan söyleme gereksinimi duyuyorlardır, bu durum çok sık görülür. Yalana başvuran çocuklar genellikle anne ve babalarına karşı güven duymazlar ya da güven duyguları zayıftır (Saygılı, 2005).

Anne- baba ve çocuk arasındaki güven sarsıldığı zaman da çocuk yalan söyleme davranışı kazanır (Gültekin, 2006). Yörükoğlu'na (2016) göre de çocuk sık sık yalana başvuruyorsa ebeveyn ile çocuk arasındaki güven duygularının zedelenmiş olma olasılığı yüksektir. Doğruyu söyletmek için sıkıştırılan çocuk çareyi yalana sığınmakta bulur. Eli yüzü çikolataya bulanmış çocuğu “dolaptaki çikolatayı sen mi yedin? Doğruyu söyle.” Gibi sorular yönelttiklerinde çocuklar yalana sığınır. Ya da polis gibi “bak doğruyu söylersen ceza vermeyeceğim” diyerek çocuğu kandıran; çocuk doğruyu söyleyince de onu dayakla cezalandıran ebeveyn “doğruyu söylemenin bedeli dayak yemektir” mesajını verir. Utandığı, çekindiği, alaydan korktuğu için yalan söyleyebilir.

Ankay'a (1998) göre çocuğun yaşadığı suçluluk duygusu, aşağılanma, güven duymaması, korkması, ailesinin yanlış örnek olması, birinin gözüne girme isteği gibi nedenler çocuğu yalan söylemeye itebilir.

Çocukların yalan söyleme davranışlarının altında mutlaka bir sebep yatar. Özellikle çocuğun yapabileceklerinden fazlasını ondan bekleyen ailelerin tutumları sebebiyle çocuk kendini yalan söylerken bulur. Bu davranışlarının nedeni yanlış olanı bilmediklerinden değil, kendilerini korumaya almak istemelerindedir. Bu çocuklar doğruyu yanlış bilirler, ancak zor durumlarda kendilerini korumak için yalan söylerler (Bilgin-Aydın, 2004).

Bazı çocuklar yalanı özlemlerini dile getirmek için söylerler. Örneğin babası olmayan bir çocuk kendisini babası varmış gibi tanıtabilir. Bazı çocuklar da ilgisiz olan anne- babanın dikkatini çekmek için yalan söyleyebilirler (Gültekin, 2006).

Bazen de çocuklar yeni doğan kardeşlerini, arkadaşlarını ya da ebeveynlerini kıskandığı için yalan söylerler. Bunun sebebi anne babanın, öğretmenin dikkatini daha çok çekmektir (Bilgin-Aydın, 2004). Bu yaş grubundaki çocuklar menfaat elde etmek için yalan söyleyebilir. Çocuklar sevmediği, kendi isteklerini kabul etmeyen ya da kıskandığı kişilere zarar vermek, onları güç durumda bırakmak için yalan söylerler (Gültekin, 2006).

2.3.5.8.2 Yalan söyleme ile baş etme yolları. Yalan başkalarını aldatmak amacıyla kasıtlı olarak uydurulmuş sözler ve davranışlardır. Çocuklar yaklaşık altı yaşına kadar yalan ile gerçeği tam olarak ayırt edemezler. Dolayısıyla bu yaşa kadar söylenen yalanların pek bir önemi yoktur.

Anne babaların çocukları doğruyu söylesin diye baskı yapması doğru değildir. Bu davranış farkında olmadan çocuğu yalan söylemeye teşvik eder. Böyle durumlarda anne babalar çocuğun yalan söylemeye ihtiyacının olmadığını ona hissettirmelidirler (Saygılı, 2005).

Çocuğa yalan söylediğini kanıtlamaya çalışmak, yalan söylememesi konusunda ısrarcı olmak doğru değildir. Çocuğa vakit ayırmak, iç sıkıntılarını ortadan kaldırmak, yeterli oyuncak ve arkadaş edinmesine olanak sağlamak gereklidir.

Çocukların yalanları yakalandığında, zorla doğruyu söyletmeye çalışmak yanlış bir tutumdur. Bu sebeple ebeveynler çocuklarının yalanları yakalamak yerine önlemeye ağırlık vermelidirler (Saygılı, 2005).

Anne babaların çocukları yalan söylemesin diye sergiledikleri tutular genellikle çocukları korkutur. Bu sebeple çocuklar daha çok yalan söylemek zorunda kalırlar. Yalan davranışının üstesinden gelmeye çalışan ebeveynlerin öncelikli olarak yapmaları gereken şeyler, çocuklarına güven duygusu aşılama, yanlışları üzerinde durup konuşmalar yapmak ve yol göstermektir. Ayrıca yalan söylediği için çocukları cezalandırmak da doğru değildir. Çocuğun dürüst ve samimi olması isteniyorsa yetişkin buna örnek olmalıdır.

Çocuklar bu dönemde hayal kurmayı çok severler. Bu hayalleri bazen gerçeklerden ayıramazlar. Bu gibi durumlarda söyledikleri yalanlar ciddiye alınmamalı anlayışla karşılanmalıdır (Bilgin-Aydın,2004).

Evde kuralların belirlenmesi yalanı önlemede önem taşımaktadır. Çocuklar açık ve kabul edilebilir, uygulanabilir kuralların olduğu bir ortamda iletişim kurabilirler. Gereksiz

kısıtlamalar ya da çocuğun genel haklarına uygun düşmeyen kurallar çocuğun kendini baskı altında hissetmesine ve baskıdan kurtulmak için yalana başvurmasına neden olur (Özbey, 2010).

Çocuğun yalanı alışkanlık haline getirmesini engellemek gerekmektedir. Bunun için yalanı görmezden gelme yerine yalanın kabul edilemez bir şey olduğunu her fırsatta ifade etmek gerekir.

Çocuğa dürüstlüğün ne kadar önemli olduğu ve buna değer verildiği anlatılmalıdır.

Çocukların yalan söyledikleri fark edildiklerinde ebeveynler aile ortamında dürüstlüğü sürekli vurgulamalıdır. Çocuk yalan söylediğinde “sen doğruyu söylemediğinde ben çok üzülüyorum ve hayal kırıklığına uğruyorum. Doğruyu söylediğinde seninle gurur duyuyorum ancak yalan söylediğinde bundan hoşlanmıyorum” şeklinde konuşmalar yararlı olabilir. Bununla birlikte yalan söylemenin kişinin kendisine ve çevresine verdiği olumsuz etkileri anlatan hikayeler okunabilir. Çocuğu yalancı olarak etiketlemek onu daha fazla yalan söylemeye teşvik eder. Dolayısıyla bu etiketlemeden kaçınmak gerekir (Özbey, 2010).

2.3.5.9. Hırsızlık. “Başkalarına ait herhangi bir şeyin, mal sahibinin haberi ve izni olmadan alınmasına hırsızlık denir.” Hırsızlığın iki önemli nedeni vardır: Bunlar, kendine ait olmayan bir şeye sahip olmak ve başkalarına ait şeylerden onu yoksun bırakma isteğidir (Bilgin-Aydın, 2004). Çalma başkasına ait olan şeyleri izinsiz alma ve sahiplenmedir.

Çocuğun her alma davranışı hırsızlık olarak adlandırılmaz. Hırsızlığın bir davranış problemi olarak görülebilmesi için bazı ölçütlere ihtiyaç vardır. Bu ölçütler, yaş ve sıklıktır. Bu yüzden küçük yaştaki çocukların genellikle okulda yaptıkları çalmalar hırsızlık olarak etiketlenmemelidir (Çirhinlioğlu, 2015).

Hırsızlığı problem olarak görmek için çocuğun yaşını dikkate almamız gerekir. Çünkü çocukların mülkiyet kavramı henüz gelişmemiş olabilir. bu yüzden çocuklar her şeye kendilerininmiş gözüyle bakabilir. Özellikle 6-7 yaşına kadar olan dönemde herhangi bir şeyi alma veya değiştirme davranışları sıkça görülebilir. Mülkiyet kavramı yedi yaşından sonra görülebilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Küçük yaşlarda kendisine ait olmayan eşyaları izinsiz almaya sık rastlanır. Ancak bu tür eylemleri “çalma” olarak kabul etmemek gerekir. Çocuklar beş yaşına gelene kadar aldıkları şeyleri çalmış sayılmazlar (Yavuzer, 2017). Bir, beş yaşlarda çocukların bu eylemi bilinçli olarak yapmadığını söyleyebiliriz. Bunun sebebi çocukların bu yaşlarda egosantrik (benmerkezci) olmalarıdır (Gültekin, 2006).

İlk çocukluk döneminde çocuklar oyuncakların değerleri ya da kime ait oldukları hakkında fikir sahibi değildirler. Bazen kendi oyuncaklarıyla bazen de herhangi bir çocuğun oyuncuğunu alıp oynarlar. Oyuncuğun asıl sahibi oyuncuğunu istediği zamana sanki kendilerine aitmiş gibi vermek istemezler. Bu durum mülkiyet kavramının gelişip gelişmediği ile ilgilidir (Saygılı, 2004).

Hırsızlığın patolojik biçimine kleptomani denir. Kleptomaniyi gerçek hırsızlıktan ayıran özellik, kleptomanide çalınan eşya ile ihtiyaç arasında çoğu kez bir bağlantının olmamasıdır (Ankay, 1998).

2.3.5.9.1. Hırsızlığın nedenleri. Çocuklar çok farklı nedenlerle çalma davranışı gösterebilirler (Özbey, 2010). Aileler çocuklarına zamanında mülkiyet kavramı ile ilgili gerekli açıklamaları yapmak zorundadırlar. Bu kavramdan uzak olan çocuklar çalma davranışlarına devam ederler (Yavuzer, 2017). Bazı çocuklar oyuncak vb. gereksinimleri aileleri tarafından karşılanmadığında arkadaşlarının oyuncaklarını çalabilirler.

Birçok problem davranışta olduğu gibi çalma davranışının da başlıca sebebi çocuğun ailesinden göremediği sevgi ihtiyacıdır. Özellikle de çocuk ihtiyacı yokken başkalarını eşyalarını alıyorsa bu ciddi bir eksikliğin işaretidir. Çocuklar çalma sırasında pek çok duyguyu bir arada yaşarlar. Bir yandan yakalanmaktan korkarlar, bir yandan heyecanlanırlar. Bu şekilde kendini ciddi anlamda riske atan çocukların ebeveynlerine karşı öfke duydukları düşünülmektedir. Çocuklar bu davranışları ile anne babalarını cezalandırdıklarını düşünerek rahatlarlar (Bilgin- Aydın, 2004).

Aileler çalma davranışı gördüklerinde ve üzerinde durmadıklarında bu davranışı pekiştirmiş olurlar. Ebeveynler iş yerlerindeki bazı malzemeleri alıp eve getirip kullandıklarında çocuklar bu davranışın normal olabileceğini düşünerek model alır ve okuldan oyuncak getirebilirler (Özbey, 2010).

2.3.5.9.2 Hırsızlıkla baş etme yolları. Çalma davranışını gördüklerinde ebeveynlerin çocuklara mülkiyet kavramını anlatmaları ve izinsiz olarak başkasına ait bir şeyin alınmasının yanlış olduğunu söylemeleri gerekir (Özbey, 2010). Yavuzer de (2017) mülkiyet kelimesinin anlamını çoğun yaş seviyesine uygun olarak anlayabileceği şekilde anlatılması gerektiğini belirtmiştir.

Çocuklara mülkiyet kavramının gelişmesinde yardımcı olmalı; eşyalarını onun izni olmadan almamalıdır (Bilgin- Aydın, 2004). Çocuk başkasına ait olan bir eşyayı aldığı an çocuğa bu davranışını yanlış olduğu anlatılmalıdır o eşyanın sahibinin kim olduğu da

hatırlatılmalıdır. Bu sayede çocuk eşyaların sahiplerini ve izin aldığı zaman o eşyaları kullanabileceğini anlamış olur. Böylece çocukta mülkiyet kavramı pekişmiş olur. Ayrıca çocuk başkalarının hakkına saygılı olmayı da öğrenmiş olur (Yavuzer, 2017).

Ebeveynler gerekli gördükleri her durumda başka birine ait olan bir eşyayı almanın yanlış olduğunu anlatmalıdır. Anne babalar bu konuya gerekli hassasiyeti gösterilirse bu davranış kısa zamanda sönmeye başlar (Saygılı, 2004). Olayı kimsenin bilmemesi duymaması ve anne baba arasında bir sır olarak kalması sağlanmalıdır. Çocuk başkalarına teşhir edilmemelidir (Çirhinlioğlu, 2015).

Ailelerin çocuklara çalmanın neden yanlış olduğunu anlatmaları gerekir. Çocukların kendilerine ait eşyaların sadece kendilerine ait olduğunu başkalarının da mülkiyet hakkı olduğunu ve bu nedenle başkasına ait eşyaların onların izni olmaksızın hak ihlali olduğu anlaşılır bir biçimde anlatılmalıdır (Özbey, 2010).

Çocuklar her istediklerine her zaman sahip olamayacaklarını vakti geldiğinde öğrenmelidir. Çocuğun bu durumu anlayabilmesi için çocuğun kendisine ait bir eşyasının olmasını sağlamaktır. Ayrıca çocuk biraz daha büyüdüğü zaman harçlık verilebilir. Bunun yanı sıra çocuğa ayrı dolap, çekmece, raf ayarlanıp aitliğin önemini anlamasına yardımcı olunmalıdır (Yavuzer, 2017). Evde okulda kendine ait eşyaları koyabilmesi için özel bir dolap sağlanmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocuklar bazen oyun sırasında arkadaşlarının eşyalarını alıp saklayabilirler. Bu davranışlar fark edildiğinde anne baba duyarsız kalmamalı o eşyanın sahibine geri verilmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde oyun çalma davranışı haline dönüşebilir. Çocuk başkasına ait eşyanın alınmasının yanlış bir davranış olduğunu anlamalıdır (Saygılı, 2004).

Çocuğa yeterince ilgi ve sevgi gösterilmelidir. Aile içerisinde ayrı bir kişilik olarak kabul edilmeli ve saygı görmelidir. Yaptığı olumlu davranışlar onaylanmalıdır (Çirhinlioğlu, 2015). Saygılı' ya (2005) göre sevilmeyen, kıskanç çocuklar daha fazla çalma davranışı sergilerler. Her şeyden önce çocuklara kendilerini değerli hissettirmek ve onların özgüvenlerinin geliştirmek gerekir. Bunları hissedemeyen çocuk itibar kazanacağını düşünür ve çalma davranışı giderek pekişir (s.112). Bununla birlikte kardeş ya da arkadaş kıskançlığının yok edilmesine çaba sarf edilmelidir. Aksi halde çocuk kıskandığı kişiyi üzme için eşyalarını gizlice alabilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Yavuzer'e (2017) göre hırsızla baş etmek için ebeveynlerin yapacağı en iyi şey çocuklarına iyi bir model olmaktır. Onlar başkalarının haklarını saygı göstermedikleri sürece yapılan tüm iyileştirme çabaları yararsızdır.

2.3.5.10.Saldırganlık. Şahin (2004) saldırganlığı; “çocuğun başkalarına, hayvanlara ve nesnelere niyetli bir şekilde fiziksel zarar verme şeklinde ortaya koyduğu davranış biçimi” olarak tanımlar. Çocuk bazen içinde bulunduğu durumla baş edemez ve istemsiz olarak bu duygular davranışa dönüşür. Çocuk bu davranışlarında bazen kendisine bezen de çevresindeki insanlara, nesnelere zarar verme eğilimindedir. Çocuğun bu davranışı saldırganlık olarak tanımlanır. Çocuklar bazen bu duyguyla etrafını kırıp döker bazen de kendilerine zarar verirler (Bilgin-Aydın, 2004).

Freud saldırganlığı “insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesi” şeklinde tanımlamıştır. İnsanın diğer insanlara karşı bu tavrı göstermesinin kaynağında yaşam içgüdülerinin bireyin kendisini yok etme ya da zarar verme isteğini engellemiş olması yatar (Geçtan, 2018) .

Saldırganlık sadece fiziksel olarak yapılmaz. Pek çok şekilde saldırgan davranışlar sergilenebilir. Kişinin vücudunun zarar gördüğü eylemleri içeren çarpma, vurma, itirme gibi davranışlar fiziksel saldırganlığa örnektir. Öte yandan bir de onların kişisel ilişkilerini olumsuz etkileyecek, toplum içinde küçük düşürecek dalga geçme, lakap takma gibi davranışları içeren saldırganlık türüne de ilişkisel saldırganlık denir.

Yörükoğlu (2016) bu çocukların temel güven duygusunun hiç oluşmadığını ya da zedelendiğini belirtmiştir. Etraflarında olan kişilere ya da durumlara karşı güven duyguları o kadar azalmıştır ki kendilerini zayıf duruma düşürmemek için ani ve hırçın tepkiler verirler. Bu çocuklar hiç kimsenin kendilerini sevmediğini düşündükleri için kendilerine karşı saygı duymazlar. Güçlülük duygusunu, hâkim olma hissini yaşamak için de fiziksel üstünlüklerini kullanıp saldırgan davranışlar sergileyebilirler.

Bazı psikolojik sıkıntıları sebebiyle gerek akranları ile gerek ailesi ile gerek yakın çevresi ile uyumlu ilişkileri olmayan çocuk saldırgan çocuktur. Ana baba öğretmen ve büyüklere karşı gelme eğilimlidir. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Saldırgan çocuklar psikolojik sıkıntılarını davranışlarına yansıttıkları için girdikleri her ortamda problem yaratırlar. Ayrıca bu çocuklar genel olarak ebeveynleri ile çatışma halindedirler (Yörükoğlu, 2016).

Saldırgan çocuklar, aşırı gergin, geçimsiz ve kavgacıdırlar. Evde, okulda ve sokakta durmadan sorun meydana getirirler. Tepkileri aşırıdır. Bu çocuklar başkalarının ihtiyaç ve beklentilerini umursamazlar. Empati yetenekleri zayıftır. Yabancı ortamlara girdikleri zaman herkesi potansiyel tehlike olarak algırlar. Sevilmediklerine ve saygınlıklarının az olduğuna inandıkları için kabadayılık gösteriyle üstünlük kurmaya, saygınlık kazanmaya çalışırlar. Suça eğilimlidirler. Otokontrol mekanizmaları gelişmemiştir. Kendi isteklerini

zorla kabul ettirmeye çalışırlar. Hayal kırıklığını çok kolay yaşarlar. Çoğu kez kendilerini dışlanmış hissederler. Faaliyet ve etkinlikleri kesildiğinde öfkelenirler. Davranışlarına sınır getirmezler. Başkalarının kendilerine uymalarını beklerler (Gültekin, 2006).

Freud başta olmak üzere pek çok bilim insanı bireyin saldırgan dürtülerini doğuştan getirdiğini savunmuşlardır. Fakat son zamanlarda yapılan çalışmalar da tüm saldırganlık dürtülerinin doğuştan gelmediğini bireyin bu davranış dürtülerini sonradan da öğrenme yoluyla edinildiğini belirtmişlerdir (Cüceloğlu, 2013).

Çocuk genellikle olumsuz duygularıyla baş edemeyip davranışa dönüştürürler ve kendilerine ya da etraflarına zarar verebilirler. Çocuklarda saldırganlık ya yıkıcılık, kırıp dökücülük ya da öfke nöbetleri biçiminde ortaya çıkar (Bilgin, 2004).

Çocukların kendi aralarında gösterdikleri küçük çaplı itiş kakışlar saldırganlık olarak değerlendirilmemelidir. Bu davranışın saldırganlık olarak adlandırılması için belli bir süreklilikte ve yoğunlukta gerçekleşmesi gerekir (Yörükoğlu, 2016).

Bireyin saldırganlık davranışı daha çok küçük yaşlarda hatta ilk aylarında başlar. İstedikleri eşyalara nesnelere ulaşamadıkça ebeveynlerine kızgınlık duyarlar. Biraz daha büyüdüğünde eşyalarını paylaşmak istemediğinde ondan zorla alan yaşlıtlarına vurup itirebilirler. Okula başladıkları zaman da bu davranış devam eder.

2.3.5.10.1. Saldırganlığın nedenleri. Saldırganlık davranışı pek çok etkene bağlı olarak gelişebilir. Çocuğun yaşadığı çevre, ekonomik ve kültürel durumlar, içinde bulunduğu aile yapısı, arkadaş grubu, mizaç özellikleri, yetersiz iletişim bu sebeplerden yalnızca birkaçıdır.

Pek çok saldırgan davranışın temelinde hatalı ebeveyn tutumları yatar. Çocuğun aşırı bastırıldığı, kendisini ifade etmesi için olanak tanınmadığı, aşırı derecede kısıtlandığı aile ortamlarında çocuklar kendilerini ifade etmek için bu yolu seçebilirler. Öte yandan çocuğun üzerine fazla düşen gereğinden fazla ilgiye boğan ailelerin çocuklarında bu davranış görülebilir (Kılıç, 2007).

Aile içi iletişimsizlik, yanlış aile- çocuk ilişkisi gibi nedenler bir çok problem davranışa olmakla birlikte özellikle erkek çocukların saldırgan davranışlar göstermelerine ya da içlerine kapanmalarına neden olmaktadır (Yörükoğlu, 2016).

Çocuklardaki saldırgan davranışların bir başka sebebi de aile üyelerini birbirleri arasındaki yanlış ilişkidir. Ebeveynlerin ya da yakın çevresindeki yetişkinlerin birbirlerine karşı saygısız konuşmaları, fiziksel ya da ilişkisel saldırganlıkları çocuk için yanlış örnek oluşturmaktadır. Çocuklar bu modellerle büyüdüklerinde kendi problemlerini de

yetişkinlerinden gördükleri doğrultudaki yöntemleriyle çözmeye çalışacaklardır (Kılıç, 2007).

Çocuklar içgüdüsel olarak sahip olmak isterler ve bu engellendiği zaman bu engellenmeyle nasıl baş edeceklerini bilemezler. Öte yandan kendisini yetişkinlerine ya da akranlarına kabul ettirmek isteyen çocuk da bu davranışı gösterebilir. Çocuğun bu doğrultuda gelişen saldırgan davranışları yadırganmamalıdır. Zaman zaman bu yüzden saldırganlaşan yetişkinlerin de varlığı unutulmamalıdır.

Karataş (2005) göre çocuklara saldırganlığa iten bazı sebeplerden bahsetmiştir. Bu sebepleri şu şekilde sıralayabiliriz; sosyal çevrelerine, okul ve sınıf ortamlarına uyum sağlayamama, ekonomik olarak çok kötü ya da çok iyi durumda olma, ailenin çocuklarına yeteri kadar ilgi göstermemesi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, anne babanın boşanmış olması ya da aile içindeki geçimsizlik, kavgalar, gerilimler, ailede anne baba dışında başka bireylerin de var olması, çocuğun maruz kaldığı üzüntüler, cinsel ilişkilere tanık olma, çocukların yaş seviyelerine uygun olmayan içerikte çizgi film ya da dizi film seyrettirilmesi, bilgisayar, cep telefonu ve video oyunları küçük çocukları ve gençleri olumsuz yönde etkileyerek davranışlarının daha saldırgan hale gelmesine neden olabilir.

2.3.5.10.2. Saldırganlıkla baş etme yolları. Çocuk okul öncesi döneme ulaştığında sınıf içerisinde de bu davranışlar sergilediğinde öğretmenin müdahalesi şarttır. Çünkü davranış problemleri arasında en çabuk bulaşabilen davranış problemi belki de saldırganlıktır. Çocuklar bu davranışı kasıtlı olarak zarar vermek için değil ya kızgınlıkla nasıl baş edeceklerini bilmediklerinden ya da bir oyuncuğu kendilerinin oynamak istemesinden dolayı gösterebilir. Öğretmenin davranışın kaynağını iyi anlayıp bu doğrultuda yaklaşımlar geliştirmesi önemlidir. Aksi takdirde cezalandırmalar ya da sözel hakaretler bu davranışı pekiştirebilir.

Saldırgan davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında eğitimin yeri büyüktür. Karşılık beklentisi olmayan, değerlerin ön planda olduğu davranışlar pekiştirilmelidir. Çocuğun önündeki engeller ve yaşadığı hayal kırıklıkları mümkün olduğu kadar azaltılmalıdır. Saldırgan davranışlar ancak böyle ortamlarda gerileme eğilimi gösterir (Gürün, 1991).

Saldırganlık davranışı ile baş edebilmek için mutlaka aile ile işbirliği yapılmalıdır. Öncelikle aile çocuğa olumlu anlamda örnek olmalıdır. Daha sonra çocuğun enerjisini atabileceği sağlıklı uğraşlar bulunabilir. Bu davranışın yerine istedik başka davranışlar konulabilir. Bu noktada aileye çocuklarının ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını keşfetmeleri

noktasında büyük görev düşmektedir. Çocuğun ev ortamında gerekse okul ortamında kendisini ifade etmesine olanak tanınmalıdır. Tüm bunlar yapıldığında çocukta bir rahatlama oluşacağından saldırgan davranışlara başvurma gereksinimi duymayacaktır (Kılıç, 2007).

Çocukları enerjilerini boşatabildikleri zaman bu davranışa ihtiyaç duymazlar. Bu yüzden anne babalar çocuklarını iyi tanımalı onları bu doğrultuda kendileri ifade edebilecek, enerjilerini doğru şekillerde atabilecek faaliyetlere yönlendirmelidirler. Gerekirse kendileri de çocuklarıyla birlikte bu faaliyetleri gerçekleştirmelidirler. Öte yandan çocuklara ev içinde yapabilecekleri ölçülerde görevler verilebilir. Akran toplantıları yapıp olumlu davranışlar pekiştirilebilir. En önemlisi de her zaman çocuğa sevgi ve güven duygusunu vermektir. Çocuk kendisini mutlu hissettiği ve yalnız olmadığını fark ettiği zaman bu davranışlarda azalma meydana gelecektir (Dizman, 2003)

2.3.5.11. Aşırı hareketlilik dikkat eksikliği. Saygılı (2005) dikkat eksikliğini, “belirli bir işe dikkat vermede zorlanma, dikkatin kolayca dağılması, dikkatsizlikten kaynaklanan ufak hatalar yapma, başlanan işin yarım bırakılması, kendisiyle konuşulurken dinlemiyormuş gibi görünme, görev ve etkinlik düzenlemede zorlanma, ev ödevi, sınav gibi düşünsel çaba gerektiren işleri yapmaktan kaçınma, eşya kaybetme, günlük faaliyetlerde unutkanlıktır” şeklinde tanımlamıştır (Saygılı, 2005).

Başlangıç yaşı üç, dört yaş olarak gösterilmekle birlikte belirtiler daha küçük yaşlarda da gözlenebilmektedir. Bebekliklerinde huysuz uykusuz huzursuz güç bir bebektir yürümeye başladıktan sonra aşırı hareketlilik göze çarpar ve bu duru gittikçe artar. Çok yorucu bir çocuk olur. Okul döneminde ise başkalarını rahatsız edici bir düzeye varır (Çirhinlioğlu, 2015).

Dünyada erken çocukluk dönemini çocuklarının yarısı bu tanıyı almıştır. Ülkemizde ise küçük yaşlarda "yaramaz çocukların akıllı olacağı" gibi yanlış bir inanış hakim olduğu için çocukların ilgili servislere yönlendirilmesi oldukça sınırlıdır. Ancak çocuk okula başladığında bu şikâyetler hem öğretmen tarafından hem ebeveyn tarafından ciddiye alınır ve çocuk servise getirilir. Bu dönemlerde önüne geçilmeyen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bireyin ileriki yaşantılarında daha ağır boyutlarda sürdüğünü çalışmalar göstermektedir (Öktem ve Sonuvar, 1993)

Kısaca Abalı (2018) aşırı hareketliliği, “yerinde duramama, kıpır kıpır olma durumu ve bununla birlikte dikkatini bazı alanlarda uzun süre bir şeye odaklayamama, konsantre olamama ile belirgin olan bir durumdur” şeklinde tanımlamıştır. Bazen çocuklar

amaçları olmaksızın sürekli hareket halinde içinde olurlar. Bu davranışlar oyun ya da fiziksel bir aktivite değildir. Bu tür davranışlar çocuklarını dikkatlerinin dağınık olmasına neden olabilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi üçe ayırabiliriz. Bunlar hiperaktivite, dikkat eksikliği ve dikkat problemi, dürtüselliktir (içtepkişellik veya fevrilik).

Hiperaktivitenin temel nedeni şu an için bilinmemektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar sonucu; doğum öncesi, doğum sırası ve doğumdan sonra çocukta herhangi bir sebepten dolayı meydana gelen beyin hasar çocuğun merkezisini olumsuz etkiler ve çocukta gelişme sorunları yaşanır. Bu sorunların hiperaktiviteye neden olabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda ise beyin hücrelerinin glikoz (şeker) kullanımındaki bozukluğun hiperaktiviteye neden olduğu düşüncesini destekleyen bilimsel çalışmalar gündemdedir (Öztürk, 2007). Bu bozukluğun ortaya çıkmasında genetik, psikolojik ve çevresel etkenlerin etkileşim halinde rol oynadığı düşünülmektedir. Örneğin; beyinde görülen minimal zedelenme gibi yapısal bir etken çocuğun olumsuz aile koşulları nedeniyle yaşadığı ruhsal etkenlerle birleşince hastalık değişik şiddet ve belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Çirhinlioğlu, 2015).

Abalı'ya göre bazen çocuklar aşırı hareketli olmayıp her şeyden çabuk sıkılabilirler. Dikkatlerini tek bir noktaya a da uyarıcıya yoğunlaştıramayabilirler. Bunun yanında eşya kaybetme, unutkanlık gibi belirtiler varsa dikkatsizliğin ön planda olduğu hiperaktivite vardır (Abalı, 2018).

2.3.5.11.1. DEHB' nin nedenleri. DEHB'ye fizyolojik ya da psikolojik sıkıntılar neden olmaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde ihmal edilen ve kötü muamele gören çocukların diğer çocuklara göre gelecekte hiperaktif olma ihtimalleri daha fazladır. Kronik kaygı ve stres durumları, altta yatan depresyon da çocuklarda hareketlilik artışına sebep olabilir (Abalı, 2018)

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda önemli bir etken de kalıttır. Bu hastalığın psikolojik nedenlerden çok yapısal sıkıntılardan kaynaklandığı da düşünülmektedir (Yörükoğlu,2016).

Beyin fonksiyonları arasında; davranışların kontrolü, planlama, sıralama, işlem belleği, yargılama, çalışma hafızası, öğrenme süreçleri ve sosyalizasyon vardır. Bu sebeple frontal lob ve ilişkili bazı beyin bölgelerindeki sorunların dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye neden olduğu düşünülmektedir (Abalı, 2018).

DEHB tanılı çocukların ailelerinin düşük sosyo ekonomik düzeyde olduğu, düzensiz ve çatışmalı ailelerden geldikleri, üvey anne- baba yanında yaşadıkları,

annelerinde daha fazla psikiyatrik bozukluklar görüldüğü, babalarında suç işleme oranının fazla olduğu ve geniş aile yapısı içinden geldikleri saptanmıştır (Çirhinlioğlu, 2015)

Özellikle erken çocukluk döneminde DEHB sık görülen davranış problemleri arasındadır bu davranış bozukluğu aşırı hareketli olma, olumsuz arkadaş ilişkileri, dikkatsizlik olarak farkedilir (Kanlıkılıçer, 2005).

Okula giden çocukların yaklaşık %3'ünde rastlanır. Erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülür (Saygılı, 2004, s.173). Fakat her hareketli çocuk hiperaktif değildir ancak bu belirtiler kronik ve yaygın bir durumda ise hiperaktivite düşünülebilir (Abalı, 2018)

Okul önceki dönem çocukları DEHB tanısı koymak oldukça zordur. Yaş dönemi itibariyle her çocuk hareketlidir. Bazen ebeveynler normal düzeyde hareketlilik gösteren ufak tefek yaramazlıkları olan çocuğu hiperaktif diye etiketlerler. Bu doğru bir davranış değildir. Hangi çocuğun hiperaktif hangi çocuğun normal hareketlilik gösterdiğine karar vermek için farklı ölçütlere ihtiyaç duyulur. Örneğin bu hareketlere uyku problemlerinin eşlik edip etmediği, çocuğun gürültülü patırtılı oyunlara karşı olan ilgisi gibi ölçütler tanılama yaparken kullanılan sadece birkaç ölçüttür. Ayrıca bu çocukların her yerde her koşulda aşırı hareketli oldukları belirtilmektedir. Davranış yoğunluğu ve sıklığı oldukça fazladır (Öktem ve Sonuvar, 1993)

Öztürk'e (2007) göre DEHB olan çocukları ileriki yaşlarında eğitim yaşamlarında bir takım sıkıntılar, meslek sahibi olma konusunda zorluklar, başarısız olma durumu, yalan söyleme ve anti sosyal davranışlara yatkınlık gibi durumlar bekler.

Dikkat süresi kısadır, yoğunlaşma yetisi düşüktür. (Bilgin-Aydın, 2004). Dikkatini toplamada güçlük çekerler. Bu yüzden normal zeka seviyesine sahip olmalarına rağmen öğrenmede zorluk yaşarlar ve başarısız olma eğilimindedirler (Çirhinlioğlu, 2015).

Hiperaktif çocukların hareketleri hızlı, değişken ve amaçsızdır. Bu bozukluğun görüldüğü çocuklar, bir amaca yönelik olmayan aşırı hareket içindedirler. En önemli özelliği odaklanma sıkıntısı, yerinde duramama ve ani tepkilerde bulunmadır. Bu özellikler bütün çocuklarda aynı düzeyde görülmeyebilir. Fakat aşırı hareketli olmaları, yerinde duramamaları en belirgin özellikleridir. Çocuğun yürümeye başlamasıyla fark edilen bu davranışta zamanla artış görülür. Ayrıca bu çocukların ince motor becerilerinde ciddi anlamda yetersizlik vardır. Örneğin düğme ilikleyemezler ve nesne kontrolleri zayıftır (Bilgin-Aydın, 2004).

Aşırı ataktırlar, çabuk uyarılır, çabuk heyecanlanır ve coşkulu duruma gelebilirler. Kazalara uğramamaları için sıkı bir denetim gerekir (Çirhinlioğlu, 2015). Dürtülerini engelleyemezler. Yaptıkları hareketlerin sonuçlarını önceden kestiremezler. Sonrasında o

hareketin ne kadar tehlikeli ya da yapılması gereken bir hareket olduğunu fark ederler (Saygılı, 2005).

Tehlikeyi kavrayamazlar. Saldırgan davranışları vardır. Küçük bahanelerle ağlarlar. Sorulan soru tamamlanmadan yanıt verirler. Sırasını beklemede güçlük yaşarlar. Çoğu zaman soru sorulmadan önce yanıtını yapıştırır (Bilgin-Aydın, 2004). Çok konuşurlar, az dinlerler, başkalarının sözlerini keser ya da yaptıklarının arasına girerler (Çirhinlioğlu, 2015).

DEHB olan çocukların akranlarıyla olan iletişimi her ne kadar iyi olsa da arkadaşlık edemezler. Bunun sebebi kendilerince bir nedenden dolayı arkadaşlarına kaba ve saldırgan davranışlarda bulunmaları ve onları fiziksel anlamda rahatsız ediyor olmalarıdır. Bu nedenle diğer çocuklar DEHB olan bir çocukla arkadaşlık etmek istemezler (Bilgin-Aydın, 2004).

Görsel ve işitsel algılamada problem yaşayabilirler. Sofradai bir nesnenin bulunduğu yeri yanlış algılayıp onu devirebilirler ya da söylenenden farklı bir şey anlayıp abartılı tepki verebilirler. Bu sorunların yanında konuşma bozukluğu ve yanlış telaffuz da görülebilir. Dikkat eksikliği olan çocuklar düzenli ortamlara gereksinim duyarlar. Çocuğun yemek, yatma, oyun, çalışma vb. saatleri düzenli olmalıdır. Bu tür düzenlemeler çocuğun uyumunu kolaylaştırır (Çirhinlioğlu, 2015). Çocuklar yapılması gerekenler hakkında sık sık anımsatılmaya, tekrarlar yapmaya, yönlendirilmeye gereksinim duyarlar.

2.3.5.11.2. DEHB tedavisi ve baş etme yolları. Çocuklar bazen dikkat çekmek için bazı istenmedik davranışlar gösterirler. Bu davranışlara ebeveynler müsaade etmemeli ve çocuk amacına ulaşamamalıdır. Böyle durumlarda anne babalar çocuğun aşırı hareketli olmayan davranışlarına ilgi göstermelidir. Bu davranışlar sözel ya da nesnel yollarla pekiştirilmelidir (Çirhinlioğlu, 2015, s. 211). Çocuğun öğrenmesi gerekenler, küçük ve bitirilmesi kolay parçalara bölünmelidir. Yönergeler basitleştirilmelidir (Saygılı, 2004, s.179).

Ebeveynlerin yaptığı en büyük yanlışlardan biri de çocuğun aşırı. Bu hareketliliğini engellemeye çalışmaktır. Bu yüzden bazı anne babalar çocuğu aşağılar, suçlar, hakaretler eder. Bu konuda çocuğun benliğini zayıflatmak onu küçük düşürmek davranışının önüne geçmez tam ersi pekiştirir. Çocuğun kendisine olan güvenin ve özsaygısını zedeleyecek tutumlardan uzak durulmalıdır. Konuşmalarımızı yaparken göz göze gelmeye çalışılmalıdır. Çocuk sportif etkinliklere yönlendirilmelidir. Sportif etkinlikler fazla

enerjiyi atmayı, bir hedefe odaklanmayı, hormonların ve beynin uyarılmasını sağladığı için bu çocuklarda oldukça faydalıdır (Bilgin-Aydın, 2004).

2.3.5.12. İnatçılık. Bireyin belirli ve kabul edilebilir bir sebebi olmaksızın davranışlarında, düşüncelerinde, hareketlerinde ısrarcı olması durumudur (Bilgin-Aydın, 2004). İnat hiçbir esaslı sebep yokken bir kişinin bir düşünce, tutum ya da davranışını sonuna dek sürdürmesi anlamında kullanılmaktadır. (Gültekin, 2006). Her çocuk saldırgan dürtülerini aktif olarak dışarı vuramaz. Bazı çocuklar bu dürtüleri inat yoluyla dışarı vurabilir. İnatçı çocuk saldırganlığı pasif direniş yoluyla açığa vuran çocuktur. Çocuklarda inat, saldırganlığın başka bir şekilde dışa vurulmasıdır. Bu çocuklar çevrelerine karşı genellikle negatiftirler. Akranlarıyla sorun yaşarlar, açık açık kavga etmeseler de geçinemezler (Yörükoğlu, 2016).

Çocuklarda inatlaşma her yaşta görülür. Bazı yaş dönemlerinde görülmesi normaldir. İki buçuk ve dört yaş arası, çocuğun inat dönemidir diyebiliriz. Bu dönemde çocuk haddinden fazla itaatkâr ise bir sorun var demektir (Gültekin, 2006). Çocuklarda 3-5 yaş arası inat devresidir. Bu devrede görülen inat davranışı normal kabul edilir. Bu dönemde çocuğun direnme gücünü kırmak yanlıştır (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocukların 3-5 yaşları arasında ana-baba ve kendileri için çok güç olan inatçılık dönemi başlar. Kızlarda biraz erken olmak üzere başlayan inatçı davranışlar aslında normal kabul edilir. Bu yaşta çocuk ilk defa olmak üzere kendini yetişkinlerden ve bilhassa annesinden bağımsız bir varlık olarak görmeye başlar. Etrafındaki yetişkinlerin istek ve iradelerine yerli yersiz direnme göstererek hem kendilerine hem de çevrelerine karşı bunu göstermek isterler (Saygılı, 2004, s.108).

İnat anında çocukta şu belirtiler görülür: Çenesi sıkılmıştır. Olumsuz bir beden tavrı takınmıştır. Dudaklar alta doğru sarkmıştır. Alt dudak ileri doğru pozisyon alır. Burun kabarmış, kaşlar çatılmıştır. Beden çok gerilmiştir. Bütün önerilere olumsuz yanıt verir (Bilgin-Aydın, 2004).

2.3.5.12.1 İnatçılığın nedenleri. Çocuğun gereksinimlerinin zamanında karşılanmamış olması da inatçılık nedenlerindedir. Bazı anne babalar çocuklarının söylediklerini o an için dinlemezler. Bilgin Aydın'a (2004) göre çocuklarının söylediklerini zamanında vakit ayırıp dinlemeyen anne babalara çocukları tepkilerini göstermek için tepinip, bağırır çağırırlar. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için, onun ağlamasını ve bağırıp çağırmasını bekleyen ancak bundan sonra merhamete gelerek, çocuğunu okşayıp öperek teskin etmeye çalışan ve çocuklarının isteklerini yerine getiren anne babaya, sonraları önemli bir sorun haline gelecek olan inatlaşmaya zemin hazırlamaktadır (Gültekin, 2006.).

2.3.5.12.2. İnatçılıkla baş etme yolları. Bu devrede (üç ve beş yaşları arasında) çocukların inatçılık belirtilerini normal karşılamalı, anlayışlı olunmalıdır. İnatçı davranışlar karşısında inatla yanıt verilmemelidir (Bilgin-Aydın, 2004). Çocuklarımıza kötü model olunmamalı, inatçı davranışlardan kaçınılmalıdır (Saygılı, 2004). Onun da bir birey olduğunu, kendi kararlarını kendisinin vermek istediğini ve bizler gibi onun da direktiflerden çok hoşlanmadığını unutmamak gerekir. Onun kendi kararlarını kendisinin vermesini sağlayacak imkânlar sağlamak faydalı olacaktır. (Gültekin, 2006).

Ailelerin çocuğun inatçı davranışları karşısında yapmaları gereken en uygun davranış çocuğu fazla kısıtlamadan yersiz yönlendirme ve cezalardan kaçınmaktır. Ancak bu, çocuğun tüm isteklerini kabul etmek ve aşırı davranışlarını görmezden gelmek anlamına gelmez. Örnek vermek gerekirse yemek istemediği zamanlarda zorlanmamalı sofradan kalkmasına izin verilmelidir. Ancak sonrasında çocuk mutfağa gelip yemek isterse bir sonraki öğüne kadar bekletilmelidir. Bu çocuğun yetişkin otoritesini ve ailenin kurallarını algılaması açısından önemlidir (Saygılı, 2004).

İstediklerini niçin yerine getiremeyeceğimizi basit, kısa ve kesin cümlelerle açıklamalıyız. İnatlaşma durumunda anne baba kararlı bir tutum sergilemeli ancak bunu yaparken sevecen ve yumuşak olmalıdır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan ve kararlı olduğumuz ona hissettirildikten sonra çocuğa biraz zaman tanımak gerekir (Gültekin, 2006). İnat anında çocuğun dikkati başka yöne çekilmelidir. Ayrıca çocuğun istekleri inat anlarında yerine getirilirse bu durum davranışının pekişmesine yol açar. Bu yüzden çocuğun istekleri uygun davranışlar sergilediği zamanlarda yerine getirilmelidir (Bilgin-Aydın, 2004). İnatlaşma durumlarında çocuklara seçenek sunulmalıdır. Çocuk bu sayede kendisine güvenildiğini hisseder. Kendi kararlarını verebileceğini düşündüğü için de inatlaşmaktan vazgeçer (Gültekin, 2006).

2.3.5.13. Yeme bozuklukları. Çocukların yeme bozuklarının tek bir sebebi yoktur. Bu problemin nedenlerini üç farklı yönden ele alabiliriz. Birincisi çocuğun fizyolojik bir rahatsızlığının olmasıdır. Yemek borusunda ya da midesindeki sorunlar nedeniyle çocuk yemek istemeyebilir. İkinci neden ise, çocuğa verilen besinlerin yanlışlığıdır. Fark edildiği zaman bu nedenin de aşılması son derece pratiktir. Fakat son nedene bakıldığında ki bu yanlış ebeveyn tutumunu içerir, bu problem hem sık görülür hem de çözülmesi biraz zaman alır (Semerci, 2009).

Yemek yeme çocuğun kendini yönetme ile ilgili attığı ilk adımdır. Çocuğun tek başına yemek yiyebilmesi özerkliğinin gelişebilmesi ve otokontrolünü sağlayabilmesi için

gerekli görülmektedir. Ancak bu özerkliği kazanabilmesi kendi başına ne kadar yemek yemesini ne kadar izin verildiği ile yakından ilişkilidir. Genellikle anneler kendi başlarına çocuklarının yeterince doyamayacakları düşüncesiyle ve yemek yerken oyun oynamaları nedeniyle çocukların yemek yeme sürecine müdahale ederler. Emek istemediği için yiyeceklerle oynadığını düşünen anne hızlı hareketlerle çocuğa yemek yedirmeye çalışır. Yemek yemesi için zorlanan çocuk karşıt tepki geliştirerek direnç gösterebilir. Yemek yeme problemlerinin temelinde istenmeyen bir şeyin zorla yaptırılmaya çalışılması yatmaktadır (Yavuzer, 2012).

Küçük yaşlarda karşılaşılan beslenme sorunları ileride şişmanlık, obezite, kalp damar rahatsızlıkları gibi çok ciddi rahatsızlıklara yol açabilir. Bu yüzden görmezden gelinmemesi gereken bir sorundur. (Semerci, 2009).

2.3.5.13.1 Yeme bozukluğunun nedenleri. Semerci'ye (2009) göre ruhsal açıdan problemleri olan, zihinsel olarak yetersiz, baskın ve aşırı kontrolcü anneler bebeklerine güçlükle yemek yedirmekteyler. Bazı anneler ise bebekleri ne kadar çok yerse kendilerinin o kadar iyi annelik yaptığını düşünürler. Bazen de eşlerinden yeterli ilgiyi göremeyen anneler çocuklarına yönelir ve yemesi için baskı uygularlar. Bütün bu sebeplerin çocuğun iştahsız olmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Annenin ruhsal sorununun olması, zihinsel anlamda yeterli olgunluğa ulaşmamış olması, fazla titiz ve baskın olması bebeğiyle kurduğu yeme ve yedirme ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Kendisini duygusal anlamda yalnız hisseden, eşyle evliliklerine dair sorun yaşayan kimi anneler, kendilerini çocuklarının beslenme durumuna göre değerlendirirler. Çocuk çok yemek yediği zaman kendisinin yeterli ve iyi bir anne olduğunu düşünen bu bireylerin çok büyük ihtimalle çocukluk dönemlerinde yeme ile ilgili sıkıntılar yaşadığı düşünülmektedir (Semerci, 2009).

Bazı ana-babalar yeterince yemediğini ve iyi beslenmediğini düşündükleri çocukların büyümemeyle ve hastalık tehlikeleri ile korkuturlar. Bunların etkisi ile çocuk yemeğe aşırı önem veren bir kişi durumuna gelebilir. Çevrenin dikkat ve ilgisini bu yoldan üzerine toplamayı da alışkanlık haline sokabilir (Bilgin-Aydın, 2004).

Aşırı titiz anneler çocukları yemek yedikleri sırada gergin tavırlar gösterebilirler. Bu durum çocuğun stresini artırır. Böyle zamanlar da çocuklar da huzursuzluk yaşayacaklarından iştahları etkilenecektir. Öte yandan anne sürekli çocuğa kendi yediriorsa ve çocuğun kendi kendine yemesine müsaade etmiyorsa çocuk kontrolsüz

olduğunu düşünecektir. Bu durum yemeğe ilişkin olumsuz tutum geliştirmesine ayrıca da kendisine olan güveninin zedelenmesine neden olacaktır (Semerci, 2009).

Yeme bozukluklarının üstesinden gelebilmek için öncelikle çocuk dört yaşına geldiğinde aile üyeleriyle birlikte yemeğe oturtulmalıdır. Bu yöntemle yetişkinlerini model alan çocuk onları taklit ederek yeme düzenini oluşturur. Ayrıca bu çocuktaki aitlik duygusunu ve aile olma hissini pekiştirecektir (Saygılı, 2004).

Tüm bu nedenlerin yanında anne babaların çocuklarını yemek yeme konusunda doğru model olmaları gerekmektedir. Yemeğe hep beraber oturulmalı, çocuğa mutlaka kendi servisi açılmalıdır. Sofra kültürünü çocuk kendisi deneyimlemediği zamanlarda yemeği bir oyun aracı görebilmektedir. Hatta bazen çocuklar bu durumu ilgi çekmek aracı olarak kullanmaktadırlar.

2.3.5.13.2. Yeme bozukluğu tedavisi ve baş etme yolları. Çocuğun yeme sorunu çözenin ilk yolu durumun fiziksel bir durumdan değil tutumlardan kaynaklandığına ikna olmaktır (Semerci, 2009).

Beslenmenin ruh sağlığı kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır: Beslenme düzeni bebeğin doğduğu günden başlayarak belirli bir plan içinde yapılmalıdır. Her kıpırdanışta ağzına meme ya da meme şişesini tutuşturmak doğru değildir. Aralıklar bebeğin acıkma özelliğine göre düzenlenmelidir. Beslenmenin süresi, bebek iyice doyup memeyi ya da mama şişesini bırakıncaya kadar olmalıdır (Bilgin-Aydın, 2004). Semerci'ye (2009) göre çocuğa kim yemek yediyorsa o kişinin duygusal açıdan sağlıklı olması ve çocuk ile kurduğu iletişimin olumlu olması yeme problemini azaltabilir. Hatta bu problemi ortadan kaldırabilir. Çocuk yemesi için kesinlikle zorlanmamalıdır. Her öğünde çocuğa tercih imkânı tanıyacak çeşitlilikte yemekler sunulmalıdır (Çirhinlioğlu, 2015).

Yemek yemenin bir başı ve sonu olmalıdır. Herkesin yemeğini bitirdiğinde, yiyeceği ile oynama eğilimi gösteren çocukların yemek sonunda tabakları kaldırılmalıdır. Yemek için çocuğu zorlamak, yalvarmak, rüşvet teklif etmek ya da masal anlatarak yedirmek gibi çabalar zarardan başka sonuç vermez. Bunlardan kesin olarak kaçınmak gerekir (Bilgin-Aydın, 2004). Çocuklara bir ödül rüşvet karşılığında yemek yedirilmemelidir. Örneğin yemeğini yersen oyuncak alırım, çikolata veririm gibi ödüller çocukta yemek yemenin kötü bir şey olduğu karşılıksız yapılamayacağı duyguları uyandırmaktadır. Aynı zamanda çocuk yemediği zaman cezalandırılmamalıdır (Çirhinlioğlu, 2015).

Verilecek ya da pişirilecek besinin seçiminde çocuklara istekleri sorulmalıdır. Konacak miktar konusunda da görüşü alınmalıdır. Sofrada herkesin belli bir yeri olmalıdır. Böylece çocuk bir kimliği olduğu ve önem taşıdığı duygusunu elde eder (Bilgin-Aydın, 2004).

Çirhinlioğlu'na (2015) göre herhangi bir sağlık problemi olmayan çocuklar ihtiyaçları kadar yemek yerler. Bu konuda çocuğun üzerine fazla düşülmemeli çocuk rahat bırakılmalıdır. Ayrıca çocuğun yemeğini kendi kendine yemesine olanak tanınmalıdır.

Doğumu izleyen ilk üç, dört ay içinde bebek mamaıyla beslenmelidir. Sonra memenin mama ile desteklenmesi gerekmektedir. Gittikçe mama sayısını artırıp emzirme sayısını azaltmak gerekir. Bebekler ortalama 10-11 aylık olunca memeden kesilmelidir. Memeden kesme olayı ani olmamalıdır, her ay emzirme sayısı azaltılmalıdır, süttten kesilme zamanı gelince, bebek günde en çok bir kez emzirilirduruma gelmiş olmalıdır. Bir buçuk, iki yaşından itibaren çocukların kaşıklarını, bardaklarını tutmaları ve kendi başlarına yemeleri desteklenmelidir (Bilgin-Aydın, 2004). Bu süreçte bebeklerin yiyeceklere dokunmasına müsaade edilmelidir. Çocuğa en kısa sürede doğru kaşık tutumu öğretilmelidir. Bu aşamadan sonra kendi kendine yemesine fırsat verilmelidir. Bebek, çocuk acıktığında beslenmelidir. Yemek yedirirken ilgiyi dağıtacak tv, konuşma, gürültü, oyun gibi şeylerden kaçınılmalıdır. Ağzını açtırmak kandırarak ağzına besin koymak yanlıştır. Beslenmenin amacı doymaktır. Çocuklar da yetişkinler gibi mideleri ne kadar alıyorsa o kadar yiyebilirler. Annelerinin hedeflediği kadar yemeleri şart değildir (Semerci, 2009).

Bilgin-Aydın'a (2004) göre yeme hazırlama aşamasında kız ve erkek çocuklardan yapabilecekleri doğrultusunda yemek hazırlanırken ve toplanırken yardım istenilebilir.

Okul öncesi dönem çocuğu kendisine ilk defa sunulan yemek için zorlanmamalıdır. Sevmediği fakat tüketiminin gerekli olduğu besinler çocuğun sevdiği şekle getirerek kullanılabilir. Örneğin sütü sevmiyorsa, bu muhallebi, yoğurt vb. besinler halinde sunulmalıdır (Çirhinlioğlu, 2015). Çocuğu yemek yiyip yememesine göre cezalandırmak ya da ödüllendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Dengeli beslenmelerine çalışılmalı ama besin seçimlerine saygılı olunmalıdır (Semerci, 2009). Ayrıca çocuklara daha fazla yemek yiyen çocuklar bu açıdan örnek gösterilmemeli ve kıyaslama yapılmamalıdır.

Yemek yenilen mekân temiz olmalı, kötü kokulardan arınmış olmalıdır. Çocuğun hoşlanabileceği türden yemek koymasına izin verilmelidir. Yemek saatinin dışında çocuğa besinlerin faydalarından söz edilmelidir (Bilgin-Aydın, 2004).

Yemek ortamı aile içi çatışmaların, günlük problemlerin konuşulduğu, çözüm arandığı bir yer olmamalıdır. Yemek saati aile üyelerinin hoş vakit geçirebileceği bir ortam sağlanmalıdır (Çirhinlioğlu, 2015).

2.3.5.14. Uyku bozuklukları. Canlı vücudunun dinlenmesi, yenilenmesi ve merkezi sinir sisteminin günlük yaşam koşulları içerisindeki yıpranmalarının giderilmesi için uyku oldukça önemlidir (Bilgin-Aydın, 2004). Uyku bebek ve çocukların temel gereksinimlerinden biridir. Büyüme hormonlarının salgılanışı uykuda arttığı için onların büyümesinde ve sağlıklı olmasında önemli bir işleve sahiptir.

Uyku ile ilgili kaynaklara bakıldığında uykunun üç evresinden bahsetmek mümkündür. Bunlar normal uyku, hafif uyku olarak da bilinen REM uykusu ve derin uyku olarak bilinen non REM uykusudur.

Çocuğun ilk aylarında, en geç üç yaşına kadar, uyku ile ilgili bir düzensizliği varsa ortaya çıkar. Üç yaş sonrasında kâbuslar görülür. Beş yaşından ergenlik dönemlerine kadar uyurgezerlik, gece terörü görülebilir. Gece terörü; gece bağırarak, titreyerek, sıçrayarak yatağından kalkma, tüm uyaranlara karşı uyanamadan yatağa dönmesi, sabah da hatırlayamamasıdır (Gültekin, 2006).

Uyku alışkanlıkları diğer pek çok alışkanlık gibi yaşamın ilk yıllarında kazanılmaktadır. Bu dönemde uyku alışkanlıklarının istenilen özellikte olması anne babanın bu konudaki tutumlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle uygun bir uyku düzeni sağlamak için bebeklere doğduğu günlerden itibaren doğru davranışlar gösterilmelidir (Çirhinlioğlu, 2015). İlk yaşta gündüzleri iki kez, iki yaşından sonra bir kez gündüz uykusu vardır. İlk yaşta uyku üzerinde açlık ve tokluğun etkisi varken, üç yaştan sonra psikolojik etkiler rol oynar (Bilgin-Aydın, 2004).

Çocuklarda uyku süreleri ortalama olarak yeni doğanlarda 16-20 saat, okul öncesi döneminde ise 10-12 saattir. Bu saatler her birey için mutlak değildir. Kişisel özellikler, alışkanlıklar bu süreleri uzatabilir ya da kısaltabilir.

Okul öncesi dönemde çocuk yorgun olduğunun ve uyması gerektiğinin pek bilincinde değildir. Bu dönemde yatmak istemeyen, anne babasıyla yatmak isteyen pek çok çocuk bulunmaktadır. Uyku saati yaşa göre belirlenir. Çocuklar bazen bu uyku saatlerine uymak istemeyebilir. Fakat önemli olan yetişkinlerin bu konuda kararlı ve tutarlı davranmalarıdır. Ebeveynler öncelikle çocuklarının ne kadarlık bir uykuya ihtiyaç duyduğunu belirlemelidir. Bu süre, çocuğun yaşına ve kişisel özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Saygılı, 2005).

Çocuklarda görülen uyku bozuklukları; Uykuda yatağını ıslatma, gece korkuları, gece terörü, uykuda konuşma ve diş gıcırdatma, uyurgezerlik, uykuya geçişte zorluk, gece uykudan sık uyanma ya da sabahları erken saatte uyanma durumları, uykuya dalarken ya da uyanırken olağandışı davranışlar ya da yaşantıların olmasıdır (Gültekin, 2006).

Hem bebeklik yıllarında düzenli bir uyku alışkanlığının kazandırılmamış olması, hem de çocukluk dönemi özelliklerinden dolayı birçok ailede uyku zamanı gerek ebeveynler gerekse çocuk açısından sıkıntılı bir zaman olmaktadır (Çirhinlioğlu, 2015).

2.3.5.14.1. Uyku bozukluğunun nedenleri. Çocukta uyku bozukluğuna çevresel etkenler yol açıyor olabilir; uyuduğu yerin rahat olup olmaması, gürültülü bir ortam olması, sıcak ya da soğuk olması... Yatmadan önce geçirilen zaman önemlidir. Çocuklarını çeşitli törenlere (herkesle teker teker vedalaşmak) alıştırarak uyutan anne ve babaların çocukları her zaman için bu törenlere bağlı olarak uyumak isteyeceklerdir. Düzensiz ev hayatı, düzensiz yatma saatleri bozukluğun başka bir nedenidir (Gültekin, 2006).

Erken çocukluk döneminde çocuğun yaşadığı korku, kaygı gibi duygusal sıkıntılar da uyku problemi yaşamasına sebep olabilir. Bu sebeple yetişkinler çocukların uyumadan önce onların korku unsuru barındıran filmler izlemelerine engel olmalıdır. Öte yandan çocuğun içinde bulunduğu ortamlarda aile üyeleri birbirlerine karşı ses tonunu yükseltmemelidir. Bu durumlar çocukta heyecan durumunun artmasına ve korkmasına dolayısıyla da uyku kalitesinin bozulmasına neden olmaktadır. (Çirhinlioğlu, 2015).

Bazı çocuklar uyku saatlerine olabildiğince esnetmek isterler. Uyku vakitleri geldiğinde uğraşacak bir şeyler bulup uyumak istemezler. Bazen de çocuklar anne babalarının yanında yatmak isterler. Bu iki problem ebeveyni en çok sıkıntıya sokan konulardır. Bu problemler uzaktan bakıldığında çocuğun uyku problemi ile ilgili bir sorun olarak görülse de aslında ailelerin yanlış tutumlarından kaynaklanan problemlerdir. Dolayısıyla ailenin problemleridir.

Kaygılı çocuklar daha çok uyku bozukluğu yaşarlar. Anne ve babanın geçimsizliği, kavgaları, güvensiz bir çevre çocukta stres ve kaygı oluştururlar. Bu durum da uyku bozukluğuna sebep olur. Stres, uykuda diş gıcırdatmanın, gece korkarak uyanmanın sebebidir (Gültekin, 2006).

Çirhinlioğlu'na (2015) göre aile içindeki huzursuz ortam, anne baba ile aynı yerde yatmadığı için çocuğun yaşadığı yalnızlık hissi, karanlık korkusu, kardeşler arasında ayırım yapılması gibi durumlar çocuğun geçici uyku problemleri yaşamasına neden olabilir.

Korkunç hikaye, izlediği korkutucu bir film ya da işlediği bir suç yüzünden korkutulan çocuk, gece uykusundan korkabilir, ağlayarak uyanabilir. Gece karanlığından korkmak ya da tek başına odada duramamak da uyku bozukluğunun bir nedenidir. (Gültekin, 2006, s.122). Saygılı'ya (2005) göre de uyku probleminin bir nedeni de çocuğun korkularının uyarılmasıdır. Karanlık odada yatmak, yalnızlık gibi etkenler çocuğun bu duygusunu pekiştirebilir. Bu yüzden çocuk uykuya geçemeyebilir.

Bazı çocuklar fiziksel ve ruhsal özelliklerine bağlı olarak uykuya az gereksinim duyuyor olabilirler. Aşırı hareketli çocukların daha az uykuları ve daha sık uyku bölünmeleri olabilir. Burun tıkanıklığı, geniz eti gibi bedensel rahatsızlıklar da uyku bozukluğuna bir neden olabilir. (Gültekin, 2006).

2.3.5.14.2. Uyku bozukluğu tedavisi ve baş etme yolları. Çevresel koşullar mümkün mertebe iyileştirilmelidir. Uykudan önce teskin edici, sakinleştirici tedbirler alınmalı (temizlik, pijama giyilmesi, masal okumak) uyku ortam ve koşulları aynı olmalıdır ve çok mecbur kalınmadıkça da değişiklikler yapılmamalıdır. Yatmadan önce çocuğu korkutan heyecanlandıran önemli olaylar olmuş ise bunlar konuşularak çocuk rahatlatılmalıdır.

Çocuklara dengeli ve yeterli uyku alışkanlığını kazandırmak için kararlı ve tutarlı bir yol izlenmelidir. Öncelikle çocuğun yatış saati belirlenmeli bu saate göre uyku hazırlıkları yapılmalıdır. Örneğin kendi odasını toplaması, pijamalarını giyip dişlerini fırçalaması uykuya geçiş için hazırlık olarak görülür.

Uyku düzeninin sağlanmasında aşamalı olarak uykuya geçiş planlanmalıdır. Çocuk ilk aşamada, öncelikle el ve yüzünü yıkayarak dişini fırçalayarak ve sonrasında da süt ya da meyve suyu içirilerek yatağa gitmeye hazırlanmalıdır. İkinci aşamada yatağa yatırılan çocuğa öyküler okunmalı ya da sohbet edilmelidir. Öykü ve sohbetin sonunda iyi geceler dileyerek öpülmelidir. Üçüncü aşamada çocuk uykuya direniyorsa yataktan çıkarılmamalı ve yatakta kalması için ikna edilmelidir. Yataktan her kalktığımda ve ebeveynin odasına geldiğinde yatağına tekrar götürülüp yatırılmalıdır. Son aşamada uyku rutini çizelgesi hazırlayıp çocuğun yataktan kalkmadığı günler için mutlu yüzler çizilmelidir. Gösterdiği her başarıda çocuk övülerek davranış pekiştirilmelidir (Yavuzer, 2013).

Heyecanlı ve önemli olaylar nasıl yetişkinlerin uykusunu kaçırıyorsa çocuklarında uykusunu etkiler. Eğer varsa yetişkinler çocukta sürekli olarak kaygı ve endişe meydana getiren iletişim şekillerini değiştirmelidirler. Özellikle okul öncesi çocukların korkunç ve şiddet dolu filmler izlememesine özen göstermek gerekir. Anne ve babanın aşırı

kaygılarından doğan, çocuğu sık sık kontrol etme durumlarını azaltmaları ya da kaldırmaları gerekir.

Aileler genellikle çocuğun uykusu bozulması diye evin tüm düzenini sessizlik üzerine kurarlar. Bu tutum doğru bir tutum değildir. Benzer şekilde aşırı gürültü yapmak da çocuğun uyku kalitesi açısından yanlıştır. Çocuk normal seviyedeki seste uyumayı alışkanlık haline getirmelidirler (Saygılı, 2005).

Çirhinlioğlu'na (2015) göre çocuğun uyku problemini aşmak için çocuk uykuya dalana kadar yanında beklenmelidir. Çocuğun yalnız yatmaya alışması açısından aynı yatak paylaşılmamalıdır. Odasında yalnızlık duygusuna kapılan ya da televizyondan mahrum kalmamak için odasına gitmeyen çocukla birlikte çocuğun odasında vakit geçirilmesi, kitap okunup hikayeler anlatılması faydalı olacaktır.

Sıfır- altı yaş arasında uyku düzenin sağlayabilmek için evde düzenli bir yaşamın olması şarttır. Düzenli yatış saatlerinden taviz verilmemelidir. Ebeveynler bu konuda kararlı ve tutarlı davranarak çocuğu uykudan önce bir takım faaliyetlerle gevşetebilirler. Çocuğa kendi odasında kitap okunabilir veya masal anlatılabilir. Burada önemli olan çocuğun odasında güzel vakit geçirip uykuya güvenle dalmasını sağlamaktır.

2.4. Eleştirel Düşünme Becerisi

Kaya (1997), 'eleştirel' kelimesinin değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunancası "kritikos" Latincesi "criticus" olan kelimedenden geldiğini belirtmiştir. Eleştirme, bir durumu olumlu ya da olumsuz yönleriyle değerlendirme anlamına gelmektedir (s.8).

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, problem çözme ve sorgulayıcı araştırmacılık olarak tanımlar. Başka bir deyişle, neye inanacağımızı ya da ne yapacağımızı konusunda fikre ulaşmamız için mantıklı, sorgulayıcı, geçerli ve yansıtmacı bir düşünme biçimi olarak görür.

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. İlk zamanlarda bu kavramdan bireyin davranışlarına yön vermeyi hedefleyen gerçekçi düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman içerisinde olayların doğru bir şekilde tanımlanması olarak ele alınmıştır. Daha sonraki zamanlarda daha kapsamlı tanımlar da yapılmıştır (Kaya, 1997, s.8).

Ivie (1997), Ennis'in "yansıtmacı" Kelimesiynin altında 'geri dönme' anlamına gelen bir mecaz yattığını söyler. İnsanların fikirleri altında yatan varsayımlara geri döndüklerinde veya bu varsayımları gözmezden geldiklerinde yansıtıcı şekillerde

düşündüğünü ifade etmiştir. İnsanların böyle düşüncülerinin temel amacının ilk oluşturdukları varsayımları ile gerçekler arasında açık ve mantıklı bir bağ kurmak istemeleri olduğunu belirtmiştir.

Lipman' a göre eleştirel düşünme, belli ölçütleri temel alarak yargı geliştirmeye yardımcı etkili ve güvenilir bir düşünmedir (Lipman, 1988, s.39).

Watson ve Glaser (1964) ise eleştirel düşünmeyi; problemi algılayıp doğruluğu kanıtlamak amacıyla gösterilen araştırmacı tutum olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak bu sürece bilgi toplama, toplanılan bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi bileşenlerin de birlikteliğinden oluşmuş bir süreç olarak görmektedirler

Ennis (1985), "tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmadık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma"yı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır (akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, s.92).

Paul (1992) ise eleştirel düşünme alanında pek çok çalışma yapmıştır ve eleştirel düşünmeyi "kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek amacıyla düşünürken bunun üzerinde düşünmesi" olarak tanımlamıştır. Paul (1992) için eleştirel düşünme konusunda iki şey oldukça önemlidir. İlk olarak eleştirel düşünmenin yalnızca bir düşünme olmadığını, aynı zamanda kişinin kendisini geliştirmesi için nelerin etkili olduğunu düşünmek olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer önemi noktanın ise eleştirel düşünmenin kendi kendini geliştirmede, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgili olduğunu bir diğer deyişle, standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesi olduğunu belirtmiştir (Akt. Güven ve Kürüm,2004).

Kazancı'ya (1989) göre ise eleştirel düşünme, bir problem durumu karşısında bilimsel, kültürel ve sosyal normlara göre tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede kullanılan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür.

Adler (1987), eleştirel düşünme konusunda bazı evrensel beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler; mantıksal çıkarım, değerlendirme, analiz, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünme olarak ifade edilmiştir (Akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Halpern'a (1996) göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması için de belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı ve kullanımı gerekmektedir. Ayrıca Halpern (1996), eleştirel düşünmeyi temel olarak, düşünme becerilerini, sonuç çıkarma (geçerli sonuçlar elde edebilmek için doğru kabul edilen durumların, olayların ya da olguların incelenerek akıl süzgecinden geçirilmesi), analiz etme (sunulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun çözümlenmesi çabası), denenceleri sınama (düşüncelerimizin ya da inançlarımızın doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan denencelerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanması), olasılıkları görme (herhangi bir sorunun nedenlerine ve çözümüne ilişkin olası durumları saptayabilme), karar verme, sorun çözme

ve yaratıcı düşünme (özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemi) olarak belirtmektedir (Akt. Kürüm, 2002).

McKnown (1997), eleştirel düşünmeyi var olan tanımlarından hareketle iki temel bileşenin “muhakemeyi değerlendirme” ve “eleştirel düşünme çabası” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Muhakemeyi değerlendirme, olaylardan uygun anlam çıkarma, iddiaları, tartışmaları ve sebepleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim olarak tanımlanır. Eleştirel düşünme çabası ise eleştirel düşünme becerilerini günlük yaşamda kullanma eğilimidir.

Wenn'e (1999) göre araştırmacılar eleştirel düşünmeyi sadece “anlamlandırma yeteneği” ya da “problem çözme becerisi” şeklinde tanımlamışlardır. Bu kavramı sadece netlik çerçevesinde tanımlamanın yetersiz olduğunu savunan Wenn bu konu ile ilgili diğer kuramcı ve yazarlardan daha farklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Wenn'e göre eleştirel düşünme bireyin rasyonel bir yaşama özgür düşünceleriyle katkı sağlaması, zihinsel sorgulama yapması, düşüncelerini enine boyuna değerlendirerek gerektiğinde yeniden yapılandırması gibi zihinsel etkinlikleri içerir.

Kazancı (1989), eleştirel düşünmeyi “bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülere göre tutarlılık ve geçerlik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü” olarak görmektedir.

Tüm tanımların ortak özelliklerini birleştirirsek eleştirel düşünmenin “aktiflik, amaçlılık, derinlemesine düşünme, odaklanma, gözlem, yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, bilgiyi kullanma, kalıp yargıları fark etme, analiz, değerlendirme, mantık, problem çözme ve empati kurma” becerilerini içerdiğini söyleyebiliriz.

Şahinel (2001), alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin genel olarak problem çözme becerisi, karar verme, akla yaktın fikirler üretme, basit ve yaratıcı düşünme gibi kavramlarla eş değer olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bütün bu becerilerin düşünme süreçleriyle ilgili olduğunu fakat eleştirel düşünmeyi tam anlamıyla yansıtmadığını da eklemiştir.

Glaser (1985), eleştirel düşünmeyi tanımlarken bireylerin düşünme eylemi ile ilgili tutumlarına da yer vermiştir. Birey bazı durumlarda gerekli olan bilgi ve beceriye sahiptir. Fakat bireyin tutumları bu düşünmeyi desteklemiyorsa eleştirel düşünme harekete geçemez (Akt. Gülgöz, 2001).

Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) eleştirel düşünmenin bazı zihinsel beceriler gerektirdiğini vurgulamıştır. Bu beceriler aktiflik, amaçlılık, bilinçlilik, örgütlü olma, kanıtlara dayalı olma, sorgulama, yargılama, çıkarım yapma, muhakeme gibi becerilerdir.

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin başlıca özelliklerinden bahsetmiştir bu özellikler aşağıda verilmiştir.

1. Eleştirel düşünme muhakemeye -akıl yürütmeye- dayalıdır: Eleştirel düşünen bireyin elde ettiği çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir.
2. Eleştirel düşünme, enine boyuna derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşüncüyü geliştirmek için bireyin başkalarına ve kendisine ait düşüncelerini bilinçli bir şekilde değerlendirmesini gerektirir.
3. Eleştirel düşünme için odaklanmayı gerekir. Eleştirel düşünme bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığı konusunda en iyi kararı vermesidir (Akt. Vural ve Kutlu, 2004).

Vural ve Kutlu' ya (2004) göre eleştirel düşünme “aktiflik, amaçlılık, derinlemesine düşünme, odaklanma, gözlem, yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, bilgiyi kullanma, kalıp yargıları fark etme, analiz, değerlendirme, mantık, problem çözme ve empati” gibi kavramların etrafında şekillendiğini söyleyebiliriz. Kısaca eleştirel düşünme bir sorun karşısında ya da bir durumla ilgili olarak kişinin problem çözme becerilerini kullanarak bir karara ulaşması şeklinde tanımlanabilir.

Facione (1990), eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda farklı disiplinlerden (eğitimci, felsefeci, sosyal ve fen bilimci) alanında yetkin 40 kişi ile çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemini kullanarak yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin çoklu tanımına ulaşmıştır. Delphi tekniğinden yararlanılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır

- Eleştirel düşünme çeşitli beceri ve eğilimleri içine alır.
- Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde farklı birçok yol vardır. Uzmanlara göre, birey kendi düşünme sürecini eleştirel olarak inceleyebilir ve değerlendirebilir, daha nesnel ve mantıksal olarak nasıl daha iyi düşünüleceğini sorgulayabilir, farklı alanlardan gelen bireylerin kullandıkları düşünme süreci ve ölçütlerini anlayabilir. Ayrıca bu becerilerin kazanılmasında deneyim son derece önemli bir etkiye sahiptir.
- Eleştirel düşünürler, farklı konu alanlarında mantıksal yargıya varmada, konu alanları arasında ilişki kurmada farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanırlar.
- Bireyin yaptığı şeyin etik olup olmadığının belirlenmesi eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme etik ve değerlerle ilişkilidir.
- Eleştirel düşünmede iyi olan bireyler, bu becerileri alışkanlık haline getirirler ve bu yönleriyle de çevrelerini etkilerler (Akt.: *Ricketts ve Rudd, 2004*).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; "elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği", eğilim ise "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2002).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2009)'e göre eleştirel düşünme çoğu zaman bazı farklı düşünme biçimleri ile karıştırılabilir. Bunun sebebi eleştirel düşünme ile diğer düşünme

biçimleri arasında bazı ortak noktaların oluşudur. Bazen de eleştirel düşünme diğer düşünme biçimlerini kapsayabilir ya da tam tersi diğer düşünme biçimleri eleştirel düşünmeyi kapsayabilir. Genellikle hipotez üretip bu hipotezlerin doğruluğunu sınamayı, eldeki verilerinden yola çıkarak varsayımlarda bulunmayı içeren bir düşünme biçimi olan bilimsel düşünme, eleştirel düşünmeyi kapsamalıdır. Diğer taraftan, eleştirel düşünmenin amaçlılık ilkesi yaratıcı düşünme için gerekli değildir. Farklı bir örnek olarak da analitik düşünme ele alınabilir. Belirli bir konuda var olan verilere ulaşmayı, bu verileri değerlendirmeyi ve bunlardan faydalı bir sonuç çıkarmayı amaçlayan analitik düşünme eleştirel düşünmeden farklıdır. Sonuç olarak eleştirel düşünme, diğer benzer düşünme biçimlerinden temelde, bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan ve hem bilginin hem de bu bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içeren bir düşünme biçimi olarak ayrılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin yanında eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde de bazı çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri 1990 senesinde Amerikan Felsefe Derneği'nin hazırladığı ve yedi temel eğilimi içeren "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"dir. Bu ölçek eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlar. Ölçek içerisinde geçen eğilimler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Kökdemir, 2003):

- Doğruyu arama: Bu boyut seçenekleri veya farklı yapıdaki düşünceleri değerlendirme eğiliminden oluşur. Birey soru sorarak gerçeği arar ve kendi düşüncesine uymayan durumlarda bile objektif davranma eğilimi gösterir.
- Açık fikirlilik: Bu boyut bireyin kendi düşüncesinden farklı olan düşüncelere karşı hoşgörülü ve duyarlı olmasını içerir. Kişi bir karar alırken bu boyuta göre başkalarının fikirlerinin ve düşüncelerini de göz önünde bulundurmalıdır.
- Analitiklik: sıkıntı çıkarabilecek durumlar karşısında bireyin dikkatli olması ve akıl yürüterek nesnel kanıtlardan faydalanması eğilimidir.
- Sistematiiklik: Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir.
- Kendine güven: Tüm akıl yürütme süreçlerinde bireyin kendine olan güvenini ifade eder.
- Meraklılık: Bu boyut bir çıkarı olmadan bireyin bilgiye ulaşma ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtır.
- Olgunluk: Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi ifade eder.

Facione, Facione ve Giancarlo'ya göre (2000) eğilimler sözcüğü, bireylerin mizaçlarına ait özellikleri anlatmak için kullanılmalıdır. Kişiler birbirinden farklı özelliklere sahiptir bazı insanlar korkak bazıları cesurdur. Bazı insanlara hiç güvenilemezken bazıları daha güvenilirlerdir. Bu özelliklerin her birini kişilerin eğilimleri olarak adlandırabiliriz. APA (Amerikan Psikiyatri Derneği) 1992 yılında yapmış olduğu

araştırmalar sonucunda kişilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerileri olması gerektiği gibi kullanma bakımında yetersiz olabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Kısacası bu beceriye sahip her birey eleştirel düşünebilir diyemeyiz. Eğilim kişinin ne yapacağına ya da neye inanacağına karar vermesi için eleştirel düşünme becerilerini kullanmadaki içsel güdüsüdür. Uslamlama üzerinde yapılan çalışmalar kişilerin istediklerinde düşünme becerilerini gösterdiklerini, fakat eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları için kendi sahip oldukları becerileri kullanma konusunda genellikle başarısız olduklarını göstermektedir.

Eleştirel düşünen bireyler; problemi kısa sürede fark edebilme, problem ve ya durumlar hakkında geniş bir çerçevede düşünebilme, karara varmada önyargılara yer vermemesi her konuda araştırmaya yapmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünme hevesine sahip olma, şüphe duyma, sorumluluklardan kaçmama, merak etme, risk alabilme, yaşan söylemekten kaçınma özellikleri mevcuttur (Kaya, 1997).

2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sınıflanması

Eleştirel düşünme becerilerini sınıflandırma konusunda çok farklı yaklaşımlar vardır. Bazı bilim adamları düşünmeyi bir alana sığdıramayacak kadar karmaşık bir süreç olarak görür. Kimi bilim insanları ise, düşünme becerilerini farklı düzeylerdeki düşünsel süreçler altında toplamışlardır. Bu düşünsel süreçler eleştirel düşünme, sorun çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. her bir düşünsel sürece ait gözlenebilir beceriler tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme sürecini gözlemek için bazı becerilerden söz edilebilir. Bunlar önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme, tartışmanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme gibi beceriler olarak tanımlanır (Özden, 2005).

Paul ve Elder (2013), bireylerin hiç eleştirmeden kendilerine öğretilenlere inandıkları zaman, inanılan düşüncenin, durumların, olayların kendi benliklerinin parçası olmaya başladığını belirtmiştir. Bu sebeple bu kişilerin düşünce yolları etkilenir ve sağlıklı düşünememeye başlarlar. Eleştirel düşünme bireylere ne düşündüklerini ve nasıl düşündüklerini farkına varma anlamında yol göstericiliği yapar.

Cüceloğlu (1997) eleştirel düşünmeyi, normal düşünme süreçleri üzerine kurulan bir düşünme sürecidir. Eğer birey düşünme sürecinin bilincine varırsa, başkalarının

düşünme süreçlerini inceleyebilirse, öğrendiği ilgileri günlük yaşamına uyarlayabilirse eleştirel düşünmeye ulaşabilir.

Paul ve Elder (2013), eleştirel düşünmenin zihnin üç ana temel işlevi; yaşadığımız olaylardan ya da durumlardan anlam çıkarmamızı sağlayan düşünme, düşünme işlevinin sağlıklı çalışmasıyla ortaya çıkan hissetme ve istek duyulan ve kişiyi heyecanlandıran durumlar için harekete geçmeyi, güdülenmeyi sağlayan isteme işlevleridir.

Demirel'e göre (1999) eleştirel düşünen birey düşüncedeki zıtlıkları ortadan kaldırması ile tutarlı; düşünceyi tüm boyutlarıyla ele alması bakımından birleştirici; anladıklarını bir modele aktarabilmesi bakımından uygulanabilir; deneyim ve sonuçlarını sağlam bir temele oturtabilmesi bakımından yeterli; düşündüklerini çevresine anlatabilmesi bakımından iletişim kurabilme özelliklerine sahip olmalıdır.

Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini “Duyuşsal Stratejiler”, “Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler” ve “Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler” olarak üç temel yapıda gruplandırmışlardır. Bu stratejiler Şekil 2.1.'de verilmiştir

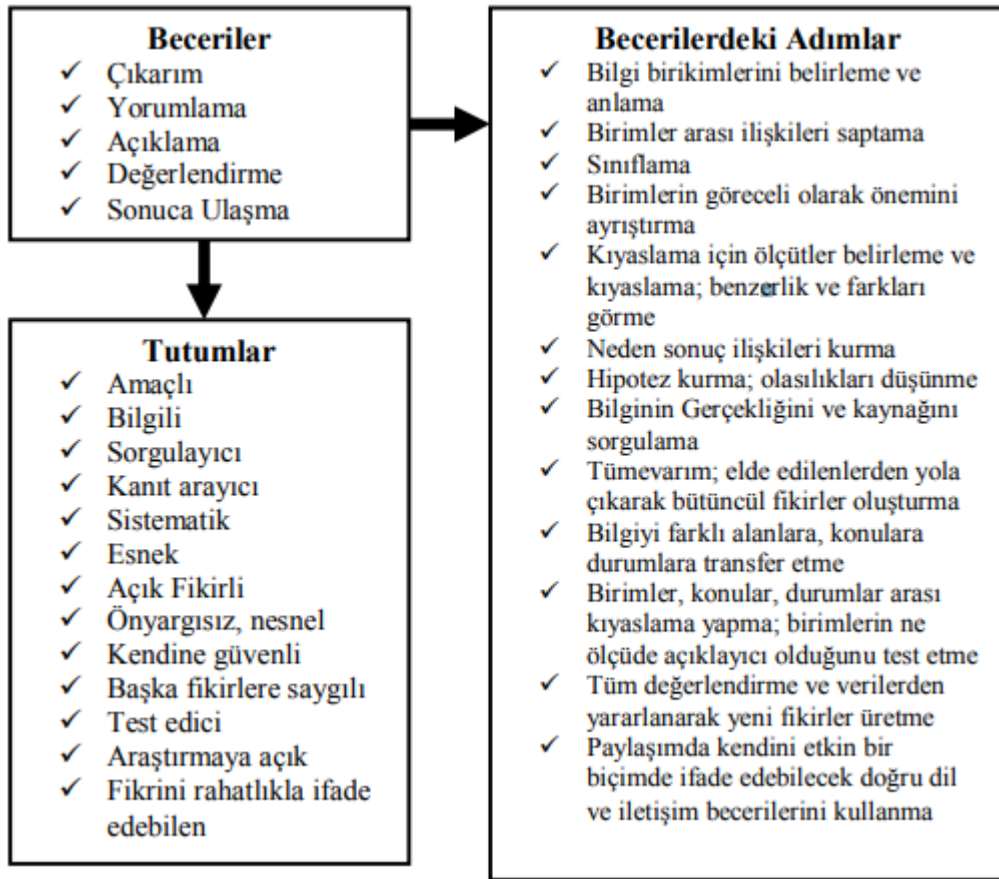
ELEŞTİREL DÜŞÜNME STRATEJİLERİ	
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Bağımsız Düşünme
	Ben Merkezli veya Toplum Merkezli İç Görüler Geliştirme
	Tarafsız Düşünmeyi Hayata Geçirme
	Duygu ve Düşünce Arasındaki İlişkiyi Anlama
	Zihinsel Alçak Gönüllüğü ve Yargıyı Geciktirmeyi Geliştirme
	Zihinsel Cesareti Geliştirme
	Zihinsel İyi Niyeti ve Dürüstlüğü Geliştirme
	Zihinsel Azmi Geliştirme
BİLİŞSEL STRATEJİLER MAKRO YETENEKLER	Düşünme Becerisine Güven Duymayı Geliştirme
	Genellemeleri Arılaşırma ve Yalınlaştırarak Anlamını Bozmaktan Kaçınma
	Benzer Durumları Karşılaştırma: İç Görüleri Yeni Bağlamlara Transfer Etme
	Bireyin Bakış Açısını Geliştirme: İnançları, Görüşleri veya Kuramları Yaratma ya da Keşfetme
	Sorunları, Sonuçları veya İnançları Açık Hale Getirme
	Sözcüklerin veya Söz Öbeklerinin Açık Hale Getirilmesi ve Analiz Edilmesi
	Değerlendirme İçin Ölçüt Geliştirme
	Bilgi Kaynaklarının Güvenilirliğini Değerlendirme
	Derinlemesine Sorgulama
	Görüşleri, Yorumları, İnançları veya Kuramları Analiz Etme ya da Değerlendirme
	Çözümler Üretme ya da Çözümleri Değerlendirme
	Eylemleri veya Politikaları Analiz Etme ya da Değerlendirme
	Eleştirel Okuma
	Eleştirel Dinleme
	Disiplinler Arası İlişki Kurma
Sokratik Tartışmayı Uygulama	
Diyalogsal Düşünme	
Diyalektik Uslamlama	
BİLİŞSEL STRATEJİLER MİKRO BECERİLER	Gerçek Uygulama ile İdealleri Karşılaştırma ve Birbirinden Ayırt Etme
	Düşünme Hakkında Kusursuz Düşünme: Eleştirel Sözcük Dağarcığı Kullanma
	Önemli Benzerliklere ve Farklılıklara Dikkat Etme
	Sayıtları İnceleme ve Değerlendirme
	İlgili Olmayan Olgulardan İlgili Olanları Ayırt Etme
	Akılcı Çıkarımlar, Kestirmeler veya Yorumlar Oluşturma
	Kanıtları ve İddia Edilen Olguları Değerlendirme
	Çelişkileri Fark Etme
	Doğurguları ve Sonuçları Keşfetme

Şekil 2.1. Richard Paul ve Arkadaşları Tarafından Ortaya Konulan Eleştirel Düşünme Stratejileri (Paul ve diğ., 1989; Akt. Boisvert, 2004, 13-14).

2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Halpern (1996), eleştirel düşünen bireylerin sadece zihinsel işlemleri uygulamadığı aynı zamanda eleştirel düşünmenin gereklilikleri arasında yer alan bazı tutumlara da sahip olduğunu belirtmiştir. Planlı düşünme ve çalışma eğilimi, esneklik, sebat, değişime açıklık ve farkındalık bu tutumlardandır.

Büyükkantarcioglu ise (2006), Şekil 2.2'de eleştirel düşünen bireyin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumlarını vermiştir.



Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Gerekli Tutumlar

Şekil 2.2.'ye göre eleştirel düşünme becerileri çıkarım, yorumlama, açıklama, değerlendirme ve sonuca ulaşmadır. Bunun yanında amaçlılık, bilgili olma, sorgulayıcı olma, kanıt arayıcı, esnek ve sistemli olma, açık fikirli olma, ön yargısız ve nesnel davranabilme, kendine güvenli ve aynı zamanda başkalarının düşüncelerine saygılı, test edici, araştırmaya açık ve fikrini özgürce ifade edebilmek eleştirel düşünme için gerekli tutumlardandır. Bilgi birikimlerini farkına varma, ilişkileri değerlendirme, sınıflama yapabilme, becerileri önemlerine göre ayırabilme, karşılaştırma yapabilmek için kriter belirlemeyi içermektedir. Ayrıca Büyükkantarcıoğlu (2004), eleştirel düşünme becerilerinin diğer önemli beceri adımlarının ise “neden sonuç ilişkilerini kurma, hipotezler kurma, bilginin geçerliğini ve kaynağın sorgulama, tümevarımdan faydalanma, bilgiyi transfer etme, elde edilen bilginin ilgili konuyu ne derecede açıkladığını kontrol etme, verilerden hareketle yeni fikirler üretme, bu süreç içerisinde elde edilenleri paylaşabilmek için doğru dili seçme ve kullanma” olduğunu belirtmiştir (s.123-124).

Ennis'e (2002) göre eleştirel düşünen bireyler inandıkları olguların doğru olmasına ve bu doğruluğun kanıtlanmasına özen gösterirler. Bu doğrultuda konu ile ilgili farklı yaklaşımlara ve bilgilendirilmeye daima açıktırlar. Kendisinden farklı görüşe sahip kişilerin

fikirlerini önemserler. Ayrıca eleştirel düşünen bireyler sadece kendilerini düşünmezler. Hitap ettikleri kişilere bir konu hakkındaki düşüncelerini doğru ve açık şekilde ifade ederler. Bu doğrultu da problem durumunu belirlerken, elde edilen verileri araştırıp sunarken net olmaya özen gösterirler. Ayrıca bir konuyu inandıkları temel inançlar doğrultusunda bir bütün incelerler. Son olarak bu bireyler sadece kendilerinin değil kendinden başka kişilerin de önemli ve değerli oldukları inancı içerisindedirler. Her bireyin bakış açısını, asıl düşündüğünü anlamaya çalışırlar ve olabildiğinde dikkatli dinlerler. İnsanları anlama ve algılama düzeyleri ile ilgili küçük düşürmekten onlarda kafa karışıklığı yaratmaktan kaçınırlar.

Norris ve Ennis'e (1989) göre, sorunun nasıl ifade edileceğini arayan, bilgi edinmeye çalışan, bilgiye güvenilir kaynaklardan ulaşan, içinde bulunduğu durumu açıklayabilen, orijinal düşünebilen, alternatifler arayan, açık fikirli olur başkalarının düşüncelerini göz ardı etmeyen, kanıtlara göre pozisyon alabilen, mümkün olduğu ölçüde kesinlik arayışı içinde olan, karmaşık konularla düzenli bir şekilde ilgilenen, tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşan, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olan bireyler eleştirel düşünme süreci içerisinde yer alan davranışları uygulayan bireylerdir.

Kökdemir'e (2000) göre eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi ile bireyler kendi düşüncelerinin ya da başkalarının düşüncelerinin yaratabileceği etkileri öngörebilirler. Ayrıca düşünme aşamalarındaki yanlışları ve yanlışlıkları fark edebilme özelliğine sahiptirler.

Şüphesiz, eleştirel düşünme becerisinin fazla ya da düşük olmasında kişilerin doğuştan sahip oldukları zekâ gibi kalıtsal faktörlerin önemli bir yeri vardır. Düşünme ve düşünmeye dayalı olarak karara varma ve sonuca ulaşma gibi süreçler, belli bir zekâ seviyesine sahip insanların yapabileceği etkinliklerdir. Bireylerin eleştirel düşünme gibi karmaşık düşünme süreçlerini içerisine alan bu beceriye ulaşmak da yine belli bir zekâ seviyesine sahip olmayı gerektirir. Fakat her yüksek zekâ seviyesine sahip kişinin eleştirel düşüneneceği ya da daha düşük zekâsı olanların kişilerin eleştirel düşünemeyecekleri gibi bir durum da doğru kabul edilemez (Özdemir, 2014).

Bilişsel yeteneğin eleştirel düşünebilmenin önemli bir boyutu olduğunu belirten Çıkrıkçı'ya (1996) göre eleştirel düşünme becerisi bireyin olgunluğunun artması ve yaşanılan farklı tecrübelerle gelişebilir.

Şüphesiz ki bu becerinin gelişmesinde eğitimin yeri de büyüktür. Akar-Vural ve Kutlu (2004) eğitim sistemlerinin içinde bulunduğumuz dünyanın karmaşasını anlayabilen, yeri geldiğinde tekrar yorumlayabilen, fikirlerinde bağımsız, insanlar hakkında fikir sahibi

olma aşamasında önyargılara yer vermeyen, önüne çıkan engelleri aşma ve problemlerini çözme becerisine sahip, kendileri ve çevreleri için etkili ve yerinde kararlar verebilen rasyonel vatandaşlar yetiştirme görevlerinin de olduğunun unutulmaması gerektiğini belirtmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Kırcaali (2005), Türk annelerin disiplin yöntemlerini, çocuklarının uygun ve uygun olmayan davranışlarını arttırmak için değerlendirmek amacıyla okul öncesi eğitim alan 4 ila 6 yaşındaki 50 çocuğun annesinin katıldığı tanımlayıcı bir çalışma yapmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla toplanan veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların istendik davranışlarını güçlendirmek için en sık kullanılan disiplin tekniğinin sözel övgü olduğunu, ardından da etkinlik, yenilebilir ve sosyal pekiştiricileri kullanmak olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca davranış problemlerinin üstesinden gelmek için en sevilen disiplin tekniği sözlü açıklamalar olduğunu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların çocuklarına uygun davranışlarını desteklemek için çeşitli davranışsal tekniklerden yararlandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ailelerin uygunsuz davranışları kırma

Kanlıkılıçer (2005), okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere ve 654 çocuğun katıldığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocukların yaşları ve problem davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında, 6 yaşındaki çocukların kendisinden daha küçük çocuklara göre daha kavgacı ve saldırgan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kavgacı ve saldırgan olma durumlarının da cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha kavgacı ve saldırgan davranış gösterdiği belirlenmiştir.

Şehirli (2007), Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla 243 çocuk ile yaptığı araştırmada erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz olduklarını belirlemiştir. Aile tipinin çocuğun kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Buna göre çekirdek ailede büyüyen çocukların geniş ailedeki çocuklara daha az kaygılı olduklarını, çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı olduğunu saptamıştır. Çalışmaya katılan annelerin eğitim durumlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İlkokul mezunu olan annelerin çocuklarında lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla istenmeyen davranışlara rastlanmıştır. Benzer şekilde

babası ilkököl mezunu olan çocukların, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Uyanık-Balat, Şimsek ve Akman (2008) okul öncesi eğitimi alan altı yaş çocukların davranış sorunlarının aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 121 okul öncesi dönem çocuğunun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, tek kaynaktan alınan bilgilerin çocukların problem davranışlarını değerlendirmede yetersiz olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre annelerin problem olarak nitelendirdiği bazı davranışları öğretmenlerin problem olarak görmediği ya da tam tersinin de olabileceği görülmüştür. Ayrıca problem davranışlar konusunda öğretmenlerinin görüşlerinin ne kadar önemli olduğu da vurgulanmıştır

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının belli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu değişkenlerine göre problem davranışların anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların baba öğrenim durumlarına göre ortaokul mezunlarının ilkököl mezunlarına göre; lise mezunlarının ilkököl mezunlarına göre; yüksekokul-üniversite mezunların ilkököl mezunlarına göre içe Yönelim boyutunda daha az problemlilik davranış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Dursun (2010) çalışmasında 233 çocuk ve anne babaları ile çalışmış ve erkeklerin kızlara oranla daha fazla saldırgan ve aşırı hareketli/ dikkatsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında annesinin ve babasının yaşı yüksek olan çocukların kaygı düzeylerinin diğer çocuklara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ölçekler arasındaki puan ortalamaları incelendiğinde anne babaların tutumları ile okul öncesi çocuklarında görülen davranış problemleri arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akman, Baydemir, Akyol, Çelik-Arslan ve Kent-Kükütcü (2010) öğretmenlerin okul öncesi dönemde sorun davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacıların hazırlamış olduğu anket formunu 5-6 yaş grubuyla çalışan 110 öğretmene uygulamışlardır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda, problem davranışlar konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kaldıklarında hangi sınıf yönetim stratejilerinin uygulanacağını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır ve gözlem

tekniki kullanılmıştır. Gözlem sırasında, öğrencilerin istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler kısa ve açıklayıcı notlar olarak kaydedilmiştir. Ayrıca gözlemin sonunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğretmenlerin tepkisel davrandıkları görülmüş ve en çok “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “ilk tip ceza” stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Kullandıkları stratejilerle ilgili gözlem notlarında, sınıf öğretmenleri “öğrencilerin yerini değiştirme” ve “ikinci tip cezalandırma” stratejilerini en çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejilerin farkında olmadıkları; en fazla kullandıklarını düşündükleri stratejileri kullanmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından tanımlanan istenmeyen davranışlar, sıklığı gözlemlemek, sınıfın dikkatini dağıtarak ve rahatsız edici aktiviteyi, arkadaşların problemlerini ve zarar verici maddeleri göz önünde bulundurmaktır. Gözlem notlarında, öğretmenlerin belirttikleri istenmeyen davranışlar yemek yeme ve uyku olaylarıyla ilişkilidir ve ders alma isteksizliği olarak tanımlanmıştır. Sınıfta gözlemlenen istenmeyen davranışlar hakkında, öğretmenlerin yanıtları ile araştırma gözlemleri arasında bir tutarsızlık bulunmuştur.

Eratay’ın (2011) okul öncesi kurumlara devam eden çocukların davranış problemlerinin belli değişkenlere göre incelediği çalışmasında 638 çocuğun anne babasıyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun davranış problemleri ile bazı değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Annenin eğitim durumu puan ortalamalarına bakıldığında çocuğun konuşma bozuklukları ve tikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde babanın eğitim durumu puanları arasında çocuğun korkuları, konuşma bozuklukları ve tikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailede başka yetişkinlerin olması çocuklarda görülen problem davranış düzeyinde bir değişiklik yaratmamıştır. Sosyo ekonomik duruma göre bakıldığında her düzeyde uyum bozuklukları, korkular, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları ve alışkanlık bozukluklarına rastlanmıştır. Ek olarak annesi çalışmayan çocuklarda diğerlerine göre daha çok davranış problemine rastlanılmıştır.

Karaoğlu (2011) çalışmasında Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırmıştır. Çocuğun ev ve okul ortamını kapsayan programın temel amacı, çocuğa arkadaşları ve öğretmeni ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmektir. Programda anne- baba, öğretmen ve programı uygulayan bir rehber işbirliği içinde etkin görev almaktadırlar. Buna ek olarak Başarıya İlk Adım programı olumlu pekiştireç, yetişkin övgüsü ve geribildirimi, olumlu davranışa dikkati

yöneltme ve doğrudan izleme gibi önemli elementleri içermektedir. Bu çalışmada yapılan analizler incelendiğinde her üç grupta da problem davranışlarda düşüşler olduğu görülmektedir. Sınıf ve Ev modülü birlikte uygulandığında çocukların problem davranışlarında kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşüşler görülmektedir.

Özbey (2012) anne babaların evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada Ölçeklere ait puanlar incelendiğinde çocuklardaki dışa yönelim davranış problemleri ile anne babalarının evlilik uyumları arasında ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre anne babaların uyumlu bir evlilik sürdürmesi çocuklarında görülen davranış problemlerini azaltmaktadır. Başka bir bulguya göre Çocukların davranış problemi gösterme sıklığı ile anne babalarının sosyal destek sistemleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin algıladıkları sosyal desteğin çocukların problem davranışları üzerinde önemli etkisinin olduğunu belirtilmiştir.

Dereli-İman (2013) çalışmalarında sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini açıklama düzeyini araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin davranış problemlerini anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttıkça problem davranışlarının azaldığını söylemek mümkündür.

Taner-Derman ve Başal (2013) 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemlerini ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için 1112 çocuğa ait veri kullanmışlardır. Araştırma bulgularına erkek çocuklarının kızlara göre daha fazla davranış problemine sahip olduğu belirlenmiştir. Problem davranışların görülme sıklıklarına bakıldığında ise sıralama şu şekildedir: içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ve yemek yemedeki isteksizlik.

Baş ve Şimay (2013) okul öncesi kurumlarda karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla nasıl baş ettiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmış bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Açık uçlu sorular kullanılarak toplanan verilerden ulaşılan sonuca göre en sık karşılaşılan problem davranışlar olarak “kurallı bir ortama ayak uydurma zorluğu, küfür etme, tırnak yeme, saldırganlık, paylaşım sıkıntısı, etkinliklere katılmak istememe, kıskançlık, kavgacı tutumlar sergileme, şiddete başvurma” davranışları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu davranışlara öğretmen ve ebeveynlerin hatalı tutumları, çocukların büyüklerini örnek alması ve çevresinin etkisinde kalmalarının, arkadaş ve aile ilişkilerinin, kurallar çerçevesinde kısıtlı bir şekilde yaşamak istememelerinin neden olduğunu belirtmişlerdir.

Usta (2014), yaptığı çalışmada çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri çoğaldıkça anne ve öğretmenleri ile ilişkilerinde çatışmanın arttığını ve yakınlığın azaldığını belirtmiştir. Anne- çocuk ilişkisinde annelerin çalışma durumuna göre bir farklılık bulunamamıştır. Fakat annelerin mezuniyet derecesi yükseldikçe çocukları ile çatışmalarının diğer annelere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2014), yaptığı çalışmada aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları ile çocukların yaşı; annenin yaşı, mesleği, babanın eğitim durumu, ailenin sosyo ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan çocukların cinsiyetleri ile davranış problemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya göre erkek çocuklarındaki davranış problemleri kız çocuklara göre daha fazladır. Ayrıca annenin eğitim durumu ile de problem davranışlar arasında ilişki bulunmuş, annelerin mezuniyet dereceleri arttıkça içe yönelim problem davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetintaş (2015), çalışmasını beş yaşında çocuğu olan annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yürütmüştür. 359 çocuk ve ebeveynin katıldığı araştırma bulgularına göre, demokratik tutum uygulayan annelerin çocuklarının problem davranışlarının daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yanda baskıcı ve aşırı koruyucu tutuma sahip annelerin çocuklarında davranış problemlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Gözübüyük (2015) çalışmasında, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumunun çocuklarda öz-kontrol ve davranış sorunları arasındaki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 450 çocuğun anne babası ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre ailelerin çocuk yetiştirme konusunda gösterdikleri tutum ile çocuklarının problem davranış gösterme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca çocuklardaki öz kontrol ile problem davranışları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuş, çocuklarının öz kontrolünün arttıkça problem davranışlarının azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2015) çalışmasında anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmayı amaçladığı çalışmasında 494 çocuk ile çalışmıştır. Problem davranışlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerde toplam problem düzeyleri, dışa yönelim ve anti sosyal

davranışlar fazla bulunurken, kız çocuklarda benmerkezci problem davranışlar fazladır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve aile türü değişkenlerine göre toplam problem davranış puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Aile türü değişkeni ile dışa yönelim problem davranışlarda da anlamlı fark bulunmuştur. Ailesi ayrı çocuklarda tam aileye sahip olma durumuna göre görülen problemler daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan çocukların problem davranışları ile duygusal becerileri arasındaki puan ortalamaları incelendiğinde ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre 60-72 ay okul öncesi kurumuna devam eden çocukların duygusal becerileri arttıkça problem davranışlarının azaldığını söyleyebiliriz.

Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) MEB'e bağlı okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden 48-60 ay ve üstü çocuklardan oluşan 510 çocuktan elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların yaşlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre çocukların yaşları arttıkça problem davranışlarının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca çocuklara cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin problem davranış puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bulguya göre erkek çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer sonucuna göre araştırmaya katılan çocukların aile yapıları değişkenine göre elde edilen veriler incelendiğinde problem davranış puan ortalamalarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Geniş aile yapısında yer alan çocukların problem davranış düzeylerinin çekirdek ailede yer alan çocuklara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak problem davranışlar ile sosyal beceriler arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulguya göre çocukların sosyal beceri düzeyi arttıkça problem davranışlarının azaldığı saptanmıştır.

Topçu-Bilir ve Sop (2016) çalışmasını okul öncesi dönemdeki çocuklardaki görülen problem davranışlar ile aile ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerinden ve annelerinden bilgi alarak çocukların problem davranış düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların problem davranışlarının cinsiyetleri ile annelerinin eğitim düzeyinin bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan çocukların doğum sırası değişkenine bakıldığında anlamlı bir farka rastlanmıştır. En az problem davranışa ortanca çocukların en fazla problem davranışa ise büyük çocukların sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak annenin yaş değişkeni ile çocukların problem davranışları arasında da anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Anlamlı farklılıklar 21-30 ve 31-40 yaşları arasındaki annelerde görülmüştür. Bu sonuca göre annesi 31-40 yaşa aralığındaki çocuklarda daha az

problem davranış görülmektedir. Son olarak araştırmanın tüm bulguları incelendiğinde anne-çocuk ilişkisi düzeylerindeki olumsuzlukların çocuklardaki problem davranışları etkilediği belirtilmiştir. Buna göre anne- çocuk ilişkisi ile çocukların problem davranışları arasında anlamlı fark olduğunu söylemek mümkündür.

Yumuş (2013) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yaşlı diğer öğretmenlere göre fazla olan, tecrübeli ve eğitim düzeyi yüksek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucuna göre istenmeyen davranış gösteren çocuğa öğretmenin gösterdiği tepkiler incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik bilgi sahibi olma becerilerinde hem fikir oldukları görülmüştür. Ayrıca çoğu öğretmenin çocuklarda görülen problem davranışlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları bunun yanı sıra, çocukların problem davranışları karşısından gerek ailenin gerek öğretmenlerin gerekse uzmanların yeterli ölçüde işbirliği yapmadığı belirtilmiştir.

Canbolat (2017) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 332 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarda görülen problem davranışların çocukların cinsiyetlerine, gittikleri okul türüne ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Öte yandan doğum sırası, kardeş sayısı ve anne babanın yaşı gibi değişkenlerin çocukların problem davranışlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ölçeklere ait puan ortalamaları incelendiğinde çocukların problem davranışları ile anne babalarının yaşam doyumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kılınç (2016) çalışmasında beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranışları ve oyun davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiş sosyal beceri ve problem davranışların, oyun davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların cinsiyetleri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre dışa yönelim alt boyutunda anlamlı fark erkek çocuklarının lehine olarak bulunmuştur. Bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan çocukların yaşlarını ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre benmerkezci alt boyutunda 5 yaş çocukları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Son olarak tüm ölçeklerin puan ortalamaları incelendiğinde 5-6 yaş çocukların oyun davranışları, sosyal becerileri ve

problem davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışa yönelim alt boyutu hariç problem davranışların sosyal oyun boyutuyla arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani çocukların sosyal oyunları arttıkça problem davranışlarında azalma görülmektedir.

Akçınar ve Baydar (2018) çalışmanın verilerini, çocukların ve annelerinin, 3 yaşından 7 yaşına kadar izlendiği, 5 yıllık boylamsal bir araştırma olan “Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması” çerçevesinde toplamışlardır. Örneklem grubu 1052 çocuk ve ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda daha sık problem davranışı sergileyen çocukların anneleri tarafından ceza yöntemine maruz kalan çocuklar olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında annelerinden sıcak ve yakın davranış gören çocukların daha az problemleri sergilediği belirlenmiştir.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015), okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimlerinin sosyal beceri ve problem davranışlarına olan etkisi ve bu değişkenlerin demografik değişkenlerle olan ilişkisinin değerlendirilmesi amacıyla 60-72 aylık çocuklar ve anneleri ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal beceri ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanma biçimine sahip çocukların problem davranış ortalamaları güvenli bağlanma biçimine sahip çocukların ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Köyceğiz (2018), çalışmasını okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 48-72 aylık 557 çocuk ve ebeveynleriyle yapmıştır. Araştırmanın ölçeklerinin puan ortalamalarına bakıldığında ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocukların sosyal uyumları ve problem davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre olumlu kişilik özellikleri gösteren ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarının daha az olduğu söylenebilir. Çocukların problem davranışları ile sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Öte yandan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının cinsiyetlerine, gittikleri okul türüne, ailenin gelir düzeyine, ebeveynlerinin mesleklerine ve çalışma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Korkut (2018), farklı sosyoekonomik düzeydeki (SED) annelerin algıladıkları sosyal destek, ebeveynlik stresi, çocuk niyetliliğine dair görüşleri ve çocuktaki içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri arasındaki ilişkilerinde fark olup olmadığını incelediği çalışmasında, yüksek ve düşük sosyo ekonomik düzeyde yaşayan

annelerin streslerinin, çocuklarının problem davranışlarını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan izlemeler sonucunda çocuğun mizacının ve annesinin stresinin problem davranışlarını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2 Yurtdışı Araştırmalar

Galboda, Prince ve Scott (2003) anne-çocuk ortak aktivitesi ile okul öncesi çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için yaptıkları çalışma Londra'da yaşayan 3 yaşındaki çocuklardan ve annelerinden oluşmaktadır. 800 çocuk ve annesinin katıldığı araştırma sonucunda düşük seviyedeki anne-çocuk aktiviteleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki, ailedeki sosyal problemlerin varlığında daha güçlü olarak belirlenmiş ve anne çocuğun birlikte yaptıkları aktivitelerle, çocukların problem davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004) çalışmalarında ebeveyn disiplini ve erken çocukluk döneminde dışsal davranış problemlerini ahlaki düzenleme ve çocuk cinsiyeti rolleri açısından incelemişlerdir. 3.5 yaşındaki 238 çocukta, ilk ahlaki duygu bağlamındaki bireysel farkların, ebeveynlik disiplini ve dışsallaştırma davranış problemleri arasındaki ilişkilere aracılık edip etmediğini test etmişlerdir. Ebeveynler, disiplin uygulamalarının değerlendirilmesine ve çocuk ahlaki düzenlemelerine katkıda bulunmuştur. Ebeveyn raporları çocukların davranış kısıtlamalarına ilişkin gözlemleri destekler nitelikte bulunmuştur. Ebeveyn daha az sıklıkta fiziksel ceza kullanımı, daha yüksek seviyelerde ahlaki düzenleme ve daha az dışsallaştırma sorunuyla ilişkilendirilmiştir. Ancak, ilişkiler sadece erkek çocuklar için bulunmuştur. Sonuçlar, fiziksel disiplinin, çocukların dışsallaştırıcı davranışını, vicdan üzerindeki etkiler yoluyla dışavurumunu etkileyebileceği bir arabuluculuk modelini desteklemektedir. Son olarak, araştırmanın sonuçları farklı gelişimsel süreçlerin erkek ve kız çocuklarında erken dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkilendirilebileceğini ve babaların raporlarının, çocuk dışsallaştırma sorunlarının kökenleri hakkındaki anlayışımıza katkıda bulunduğunu doğrulamaktadır.

Patrick, Lynn, Schrepferman ve Snyder (2005) 267 kız ve erkek örneğinde ebeveyn sıcaklığı, iletişim, izlemenin (WCT) çocuk ilkokula başlarken (beş buçuk yaş) (erken yaşta) okula gitme problemleri ile ilkokul sonlarında (dokuz buçuk yaş) bu durumun izlenmiştir ve aradaki ilişki boylamsal olarak incelenmiştir. Anaokulunda aşırı ve gizli davranış problemleri, anaokulunda ve birinci sınıfta gizli problemlerde büyüme, daha az etkili sonradan izleme ile ilişkilendirildi. Erken davranış problemleri, daha sonraki izleme

için WCT' nin potansiyel birliğine aracılık etti. Sonuçlar, işlemsel ebeveyn-çocuk ilişkileri modelinde ve çocuk sorunu davranışında tanımlanmıştır.

Herrera ve Little (2005) Avustralya örnekleminde çocukların evde ve anaokulundaki davranış sorunlarını incelemişlerdir. Çalışmanın ilk amacı, öğretmen ve ebeveynlerin davranış sorunlarına sahip çocukları ne ölçüde belirlediklerini ortaya çıkarmak, ikinci amacı ise ailelerin ve öğretmenin okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri problem davranışlara verdikleri tepkiler arasında farklılık olup olmadığını belirlemektir. Üç ve beş yaşları arası 33 çocukla yapılan çalışmada 25 problem davranışın okul ve ev ortamında sergilenme durumu çocuğun ailesi ve öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra 63 öğretmenin ve 79 aile üyesinin problem davranışlar karşısındaki tutumları belirlenmiştir. Ebeveynler çocukların problem davranışları karşısında tehdit, ceza gibi tepki oluşturan yöntemleri kullanırken, öğretmenlerin dinleme, disiplin yöntemini değiştirme gibi yaklaşımlarda buldukları belirlenmiştir. Çalışma bulgularında biri de, problem davranışın ciddiyeti arttıkça çocuğun bu davranışı birden fazla ortamda göstermesinin daha olası olduğudur.

Aunola ve Nurmi (2005), çalışmalarında, çocuklarının iç ve dış sorun davranışlarını tahmin etmede en etkili olacak olan annelerin ve babaların ebeveynlik stillerinin (şefkat, davranış kontrolü ve psikolojik kontrol) okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Problem davranışları ölçmek için anaokulundan ikinci sınıfa kadar toplamda altı kez 196 çocuk (5-6 yaş arası) takip edilmiştir. Anneler ve babalar ebeveynlik stillerini her yıl bir kez ölçen bir anket doldürmüştür. Araştırma sonucunda, anneler tarafından uygulanan yüksek düzeyde baskının çocuklar üzerine hem iç hem de dış problem davranış düzeylerinde artışlar oluşturduğu belirlenmiştir. Annelerin düşük seviyede uyguladığı davranışsal kontrollerin, çocukların dış problem davranışını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Anthony ve diğerleri (2005) ev ortamındaki ebeveynlik stresinin, çocukların anaokulundaki davranışlarıyla bağlantılı olup olmadığını araştırmışlardır. Ebeveynlik stresi, sosyal yeterlilik, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları başlıklarındaki öğretmen puanlamaları ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur ve ebeveynlik stresinin en çok çocukların sosyal yeterliliğini etkilediği bulunmuştur.

Samarakkody, Fernando, McClure, Hemamali Perera ve De Silva (2011) anaokulu çocuklarının bir topluluk örneklemini içindeki davranış problemlerini dışsallaştırmanın, doğum, çocukluk ve sosyo demografik faktörlerle ilgisi ve yaygınlığını incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çocuk davranışının anneye ait puanlamaları,

okul öncesi çocuklarının dışsallaştırma davranışı problemini ölçmek için geliştirilmiş ve geçerliliği kabul edilmiş Çocuk Davranış Değerlendirme Aracı kullanılmış ve veriler 4-6 yaş grubunda 1.117 toplum temelli örneklemden elde edilmiştir. Ayrıca anneler, ailenin sosyo demografik durumu ve çocuk durumu listelerinin doğum ve çocuklukla ilgili etmenleriyle ilgili bir anketi yanıtlamışlardır. Araştırma sonucunda, davranış problemlerini dışsallaştırma yaygınlığı, erkek çocuklar arasında orantısal olarak anlamlı derecede daha fazla bulunmuştur. 3 aydan daha az emzirme, düşük sosyo-ekonomik durum ve çocuğun sadece bir ebeveynle yaşaması anaokulu çocuklarının dışsallaştırma problemlerinin bağımsız yordayıcıları olarak tanımlanmıştır.

Jung, Raikes ve Chazan-Cohen (2012) anneliğe özgü depresif belirtiler ve düşük gelirli ailelerden gelen anaokulu çocuklarındaki davranış problemlerini inceledikleri çalışmalarında, daha yüksek depresif semptomlar (olası depresyon için limit puanından daha yüksek) gösteren annelerin çocuklarının, yüksek depresif belirti göstermeyen annelerin çocuklarına göre daha fazla agresif ve hiperaktif davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin de çocukları problem davranışlarına göre puanladıklarında hem anneler hem öğretmenler, yüksek depresif belirtiler gösteren annelerin çocuklarında, bu belirtileri göstermeyen annelerin çocuklarına göre daha yüksek içselleştirilen davranışların görüldüğünü bildirmişlerdir. Çalışma, özellikle düşük gelirli ailelerdeki depresyondaki annelerin çocukları için içselleştirilen davranış problemlerini hedef alan bir müdahale ve önleme programına şiddetle vurgu yapmaktadır.

Vahedi ve Farrokhi (2012) anaokulu çocuklarında sosyal yeterliliğin gelişiminin davranış problemlerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada sosyal yeterlilikte ilerleme ve yaşın artması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Böylece de bu anlamlı ilişkinin, yaşları 2'den 5.5'a kadar değişen çocukların sosyal problemlerinde azalmaya öncülük ettiği saptanmıştır.

Connell, Bertino And Lewis (2012) çalışmalarında ebeveynlerin kişilik özellikleri ile klinik olarak yönlendirilen (dört, sekiz yaş arası) ve ergenlerde (12-18 yaş arası) içselleştirme ve dışsallaştırıcı davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna bağlı olarak içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri ile ebeveyn kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir. Çalışmada ebeveyn sınırdaki kişilik bozukluğu, paranoya ve çekingen kişilik özelliği ile çocuk ve ergen dışsallaştırma davranış sorunları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İlişkilerin kuvvetinin genellikle ergenler için çocuklardan daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Ancak çalışma sonucunda, ebeveyn kişilik özellikleri ile içselleştirme davranış problemleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Rizzo (2013), okul öncesi davranış sorunlarını, aile yapısı ve ebeveyn davranışlarına göre incelemek amacıyla 100 aile örneklemini ile çalışmıştır. Araştırma için “Aile Yapısı, Yaşam Deneyimleri anketi” Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL)” ve “Ebeveyn Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, aile değişkenleri, ebeveyn tutumları ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Breaux, Harvey ve Lugo-Candelas’ın (2014) çalışması ebeveynin kendisi tarafından bildirilmiş erken psikopatoloji semptomları ve davranış problemleri olan anaokulu çocuklarının daha sonraki davranışsal, duygusal ve sosyal işlerliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya katılan ve davranış problemleri olan anaokullu çocukların anneleri ve babaları, çocuklar 3 yaşındayken ebeveyn psikopatoloji anketini doldurdular ve 3 yaşından 6 yaşına kadar her yıl çocukların dışsallaştırma, içselleştirme ve sosyal problem ölçümlerini tamamladılar. Araştırma sonucunda anne ve babaların kendileri tarafından bildirilen psikopatolojik belirtilerinin çoğu türünün, davranış problemleri olan anaokullu çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal çıktılarının tahmininde önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Conners-Burrow, Swindle ve McKelvey (2015) annelerdeki düşük seviyeli depresif semptomlar ve çocuk davranış çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, düşük seviyeli depresif belirtilere sahip olan annelerin çocuklarının, depresyon belirtileri göstermeyen annelerin çocuklarına oranla anlamlı derecede daha büyük dışsallaştırma davranış problemlerine sahip oldukları belirlendi.

Santos, Queiro’s, Barreto ve Santos (2016) Brezilya’nın Salvador şehrindeki anaokulu öğrencileri arasındaki içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerinin yaygınlığını ve bunun annenin zihinsel sağlığı ve aile özellikleriyle bağlantısını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada yaşları 49-72 ay arası olan 349 çocuğu kesitsel/enlemsel olarak incelemişlerdir. Annenin en az bir psikiyatrik tanının varlığı, kaygı bozukluğu, duygulanım bozukluğu ve psikoaktif madde kullanımından dolayı oluşan ruh hastalıkları olarak adlandırılan bu akıl sağlığı değişkenleri ile çocuk davranış problemlerinin bağlantılı olduğu bulunmuştur ve annenin akıl sağlığı okul öncesi çocuklardaki davranış problemleri konusunda önemli bir risk faktörü olduğu sonucuna varılmıştır.

Bao ve diğerleri (2016) çocukların davranış problemlerinin güncel durumunu belirlemek için ve Guangzhou, Çin’deki çocukların davranış problemleri üzerinde ebeveyn

yordayıcısının etkisini araştırmak için tasarladıkları bu çalışmada boylamsal model kullanılmış olup nüfusa dayalı anket/araştırma için Guangzhou'daki dört bölge içinden, sekiz adet ortalama ve kurallara uygun anaokulundan ocuklar (Sayı= 1480) seçilmiştir. davranışsal problemlerdeki çeşitliliği cinsiyet, tek ocuk durumu, ve mizaç açısından karşılaştırmak için tekrarlanan ölçüm analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda davranış problemlerinin (dışsallaştırma, duygusal, sosyal iletişim problemleri) puanları cinsiyet ve ocuk sayısı açısından bütün okul öncesi dönemi boyunca sabit olduğu zor mizaçlı çocukların, ilk yıllarda kolay mizaçlı çocuklardan daha fazla problem davranışları gösterdikleri ve kötü davranışlar zamanla önemli ölçüde azaldığı belirlenmiştir. Üstelik annelik depresyonu ve aşırı müdahaleci ve fazla koruyucu ya da cezalandırıcı ebeveynlik stratejilerindeki artış, ocuk davranış problemlerinin artmasıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca tek çocuklar ve kardeşleri olan çocuklar arasında davranış problemlerinin gidişatı ve durumu açısından bir fark bulunamamış olup ebeveyn etkenlerinin, okul öncesi dönemi boyunca ocuk problem davranışının gidişatının önemli yordayıcıları oldukları belirlenmiştir.

Kořárová ve Podhájeká (2017) davranışlarında dikkate değer problemler gösteren anaokulu çağındaki 2 çocuğun 2 vaka çalışmasında ebeveynler ve gözlemlenen çocukların öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme ve çocuğun doğal ortamında yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Anaokulunda 7 hafta boyunca yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda erkek çocuğun problem davranışının belirtileri, dışsallaştırılan problemlerin boyutlarıyla bağlantılı ve kız çocuğun belirtileri içselleştirilen problemlerin boyutlarıyla bağlantılı olarak bulundu. Ayrıca spesifik kişilik faktörleri, problemlerinin geliştirilmesinde ve çocuğun okul ortamında kişisel performansının artmasında önemli bir rol oynasa da; aile ve evre faktörü de (rneęin ebeveynlerin ruhsal hastalığı, madde kötüye kullanımı, düşük sosyo- ekonomik durum, sıkı yetiştirme, aile içi şiddete maruz kalma) ocuęun duygularını ve davranışlarını düzenleme yeteneğine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Cruz, Piccinini, Matijasevich ve Santos (2017) yaptıkları çalışmada Güney Brezilya'da doğumdan dört yaşı takip eden süre boyunca, Güney Brezilyalı anaokulu çocuklarında davranış problemleri ve fazla kilo (aşırı kilo ve obezite) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya katılan erkek çocukların %15'i ve kızların %12'si aşırı kilolu ya da obezdi. Araştırma sonucunda aşırı kilolu okul öncesi kızları, aynı yaşta yeterli kiloya sahip olanlardan daha fazla anksiyete/kaygı ve depresyon problemleri sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bilgiyi okul öncesi dönemi, daha sağlıklı alışkanlıkları ve davranışları kazandırmayı ve böylece negatif sonuçları azaltmayı sağlayan hem davranış

problemlerini hem de aşırı kilo/obeziteyi önleme yatırımı için ideal dönem olduğu için oldukça önemli olarak değerlendirmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma bilimsel araştırma yaklaşımlarından olan nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2017) nicel araştırmayı, ‘özel durumlarda kavram oluşturmak ve belli kişi ve gruplara ne olacağını ve niçin olacağını tahmin etmek için var olan kuramsal bilgiden yararlanılan ve çözüm için başlangıçta önerilen hipotezlerin test edilmesi ya da soruların cevaplanması yoluyla yapılan, verilerin sayısal değerlere indirildiği araştırmalar’ şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığındaki çocuklarda görülen problem davranışları ile annelerinin eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinden nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma deseni ise, bir araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Karasar (2008)’a göre genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrede, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve ya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim yılında Bitlis ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5-6 yaşındaki çocuklar ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Zaman, ulaşım ve kontrol güçlükleri nedeniyle evrenin tamamı yerine onu temsilen yansız bir örneklem üzerinde çalışmanın uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırma bulguları bu evrenin içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen evreni temsil eden gruptan elde edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrenden örneklem için seçkisizlik ilkesi doğrultusunda seçilerek yapılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Araştırma kapsamına Bitlis ilinin tüm ilçeleri dahil edilmiş fakat zaman, kontrol ve ulaşım güçlükleri nedeniyle gerekli veriler araştırmacıya ulaşmamıştır. Verilerin elde edildiği Mutki ve Hizan, Bitlis ilinin en kırsal ilçeleri olarak bilinmektedir. Güroymak ve Ahlat ise gerek çevre avantajları, gerek ulaşım rahatlığı, gerekse sosyo ekonomik ortalaması bakımından Bitlis'in gelişmiş ilçelerindedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın örnekleme, Bitlis 'in Hizan, Mutki Ahlat ve Güroymak ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5-6 yaş çocuklar ile bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 222 çocuk ve annesi katılmıştır. Örnekleme ait demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	114	51.4
Erkek	108	48.6
Toplam	222	100,0

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 114'ü (%51.4) kız, % 108'i (%48.6) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	f	%
4 yaş	39	17.6
5 yaş	122	55.0
6 yaş	61	27.5
Toplam	222	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 39'u (%17.6) 4 yaş, 122'si (%55.0) 5 yaş, 61'i (%27.5) 6 yaş çocuklardan oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	58	26.1
Ortaokul	34	15.3
Lise	70	31.5
Lisans	48	21.6
Lisansüstü	12	5.4
Toplam	222	100

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi örnekleme giren annelerden 58'inin (%26.1) ilkokul, 34'ünün (%15,3) ortaokul, 70'inin (%31.5) lise, 48'inin (%21.6) lisans, 12'sinin (%5,4) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı*

Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	18	7,8
Ortaokul	34	14,8
Lise	77	33,5
Lisans	83	36,1
Lisansüstü	18	7,8
Toplam	230	100

Tablo 3.4.'e bakıldığında örnekleme giren babalardan 18'inin (%7,8) ilkokul, 34'ünün (%14,8) ortaokul, 77'sinin (%33,5) lise, 77'sinin (%33,5) üniversite, 18'inin (%7,8) mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeylerine (SED) Göre Dağılımı*

Sosyo Ekonomik Düzey	f	%
Düşük	29	13.1
Orta	151	68.0
Yüksek	42	18.9
Toplam	222	100.0

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi örnekleme giren ailelerden 29'unun (%13.1) düşük, 151'inin (%68.0) orta, 42'sinin (18.9) yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşadıkları İlçeye Göre Dağılımı*

İlçe	f	%
Hizan, Mutki	117	52.7
Güroymak, Ahlat	105	47.3
Toplam	222	100

Tablo 3.6.' da görüldüğü gibi örnekleme giren çocukların ve annelerinin 117'sinin (%52.7) Mutki ve Hizan'da, 105'inin (%47.3) Güroymak ya da Ahlat' ta yaşadığı görülmektedir.

Tablo 3.7. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailelerinin Yapısına Göre Dağılımı*

Aile Yapısı	f	%
Geniş Aile	72	32.4
Çekirdek Aile	150	67.6
Toplam	222	100.0

Tablo 3.7.'ye bakıldığında örnekleme giren ailelerin 72'sinin (%32.4) geniş aile, 150'sinin (%67,6) çekirdek aile yapısına sahip olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği ve Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Anketi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından araştırmaya etkisi olabileceği düşünülen bazı kişisel bilgileri (değişkenleri) öğrenmek ve örneklem grubunu daha iyi tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Formda katılımcıların cinsiyet, sosyoekonomik düzeyi, aile yapısı, eğitim düzeyi gibi bilgileri öğrenmeyi amaçlayan alt maddeler mevcuttur.

3.3.2. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarını ölçmek amacıyla Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeği Preschool Behavior Questionnaire (PBQ) olarak Behar 1976 yılında geliştirmiştir.

OÖDSTÖ' nün Kanlıklıçer (2005) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkçe 'ye çevirmiş ve uygulamıştır. Uygulamayı İstanbul'un sekiz farklı ilçesinden okul öncesi eğitimi almakta olan 3-6 yaş aralığındaki 654 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin iç tutarlık güvenirliği için bazı testler yapılmış ve bu testlerin sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin güvenirliği pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bu yüzden ölçek orijinali hali kabul edilmiş ve ölçekten madde çıkarma yöntemine gidilmemiştir (Kanlıklıçer, 2005).

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin minimum iç tutarlılığı Guttman ve Sperman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin

alfa katsayısı .86 ve ikinci grubun alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilerden hareketle ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylemek mümkündür (Kanlıklıçer, 2005).

Bu çalışmada ölçeğin cronbach's alfa katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Alt boyutların cronbach's alfa katsayıları; kavgacı/saldırgan olma 0.87, endişeli/ağlamaklı olma 0.70, aşırı hareketli/dikkatsiz olma 0.72 olarak bulunmuştur. Güvenirlik bireylerin test maddesine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2018)

OÖDSTÖ içerisinde 30 madde yer almaktadır. Ölçeğe ait faktör analizleri araştırmacı tarafından yapılmış olup sonuçta üç alt boyut belirlenmiştir. Bu ölçek okul öncesi dönemdeki davranış problemlerini; kavgacı- saldırgan olmak, endişeli- ağlamaklı olmak, aşırı hareketli-dikkatsiz olmak başlıkları ve alanları olarak incelemekte ve ölçmektedir. Her bir alt boyutun temsil ettiği alt testler için ayrı puanlar elde edilir. Bu puanlara ait yorumlar ayrı ayrı yapılır. Ölçek 3-6 yaş aralığında okul öncesi eğitimi kurumlara devam eden çocukların öğretmenleri tarafından doldurulur.

Yapılan faktör analizleri sonucunda oluşan alt boyutlar aşağıdaki gibidir;

Kavgacı/Saldırgan Olmak: Ölçeğin bu alt boyutu erken çocukluk döneminde çocukta var olan zorbalık yapma, kavgacı olmak, bencil olmak gibi özelliklerini kapsamaktadır. 12 maddeden oluşan bu alt boyutun madde numaraları şu şekildedir; 3, 4, 5, 7, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 26, 28. Bu alt boyut ölçek toplam varyansının %32'sini açıklamaktadır.

Endişeli/Ağlamaklı Olmak: Ölçeğin bu alt boyutu çocuğun endişeli, kaygılı, ağlamaklı durumunu ve konuşma bozuklukları, tikler gibi ifade bozukluklarını kapsamaktadır. Bu alt boyut 13 maddeden oluşmaktadır ve madde numaraları şu şekildedir; 6, 23, 9, 29, 19, 14, 25, 15, 10, 18, 17, 27, 11'dir. Bu alt boyut ölçek toplam varyansının % 9'unu açıklamaktadır.

Aşırı Hareketli/ Dikkatsiz Olmak: Ölçeğin bu alt boyutunda çocuğun çok sakin olamamasını, hareketleri kontrolde güçlük yaşaması, dikkat süresinin çok kısıtlı ve dikkatsiz olmasını kapsamaktadır. Bu alt boyuta ait 4 madde bulunmaktadır. Bu maddeler 1., 2., 13., ve 21. maddelerdir. Bu alt boyut ölçek toplam varyansının % 5'ini açıklamaktadır.

Öğretmenin çocukta problem davranış olup olmaması hakkındaki düşüncesini içeren 30. Madde bu üç alt boyutun dışında tutulmuştur. Bu çalışmada öznel bir değerlendirme olması sebebiyle 30. madde analiz dışında bırakılmıştır.

OÖDSTÖ, okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş olup öğretmenler tarafından doldurulmaktadır.

OÖDSTÖ ’deki her madde

“Doğru Değil” 0

“Bazen Doğru” 1

“Kesinlikle Doğru” 2

kriterine göre puanlanmıştır. Elde edilen puanların derecelendirilmesi, 1 ile 2 arası, 3 eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler yardımı ile yapılmıştır.

Tablo 3.8. *Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarına Göre Puan Aralıkları*

İşaretlenen Seçenek	Seçeneğe Karşılık Gelen Düzey	Puan Aralığı
Doğru Değil	Düşük Düzey	0 – 0.67
Bazen Doğru	Orta Düzey	0.68 – 1.34
Kesinlikle Doğru	Yüksek Düzey	1.35 – 2.00

3.3.3. Eleştirel Düşünme Anketi

Eleştirel Düşünme Anketi, Sarıgöz (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri konusundaki bilgi, tutum ve görüşlerini cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenleri de göz önünde tutarak belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Sarıgöz (2014) tarafından konu ile ilgili olarak çalışmalarda kullanılan anket ve ölçekler taranmış ve Facione (1990) tarafından geliştirilmiş ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) de temel alınarak araştırmacı tarafından ‘Eleştirel Düşünme Anketi’ isimli yeni bir anket oluşturulmuştur. Oluşturulan anketin uygulanması için araştırmacı tarafından ön bir çalışma yapılmış olup sonrasında Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilere konu ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve bu sorulara verilen yanıtlardan hareketle 35 maddelik taslak bir anket meydana getirilmiştir. Gerekli testler ve analizler sonrasında anketten 13 madde çıkarılarak 22 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Bu maddeler alanda uzman olan dört öğretim üyesine danışılmış onların da anketle ilgili fikirleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak ilgili anket son halini almıştır.

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Anketi’nin geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış ve 22 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach’s alfa katsayısı 0.75 olarak

bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997).

Araştırmada kullanılan anket beşli likert türünde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 22 maddeden oluşmaktadır. . Elde edilen puanların derecelendirilmesi, 0 ile 4 arası, 5 eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler yardımı ile yapılmıştır Araştırmada kullanılan anketin genel değerlendirilmesi tablodaki gibidir.

Tablo. 3.9. *Eleştirel Düşünme Ölçeğine Göre Puan Aralıkları*

İşaretlenen Seçenek	Seçeneğe Karşılık Gelen Düzey	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük Düzey	0 – 0.80
Katılmıyorum	Düşük Düzey	0.81 – 1.60
Kararsızım	Orta Düzey	1.61 – 2.40
Katılıyorum	Yüksek Düzey	2.41 – 3.20
Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek Düzey	3.21 – 4.00

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci gönüllük esasına uygun olarak okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerden ve bu çocukların annelerinden toplanmıştır. Örneklem dâhilindeki ilçelere araştırmacı tarafından gidilip araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerine ve annelerine cevaplayacakları maddeler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Açıklamadan sonra öğretmenler ve veliler bireysel olarak ölçek maddelerine cevap vermişlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce öğretmenler tarafından doldurulan Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği(OÖDSTÖ), anneler tarafından doldurulan Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Anketi ve Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan bilgilerin bilgisayara doğru girilip girilmediği, kayıp değerlerin olup olmadığı, normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilerek hangi test tekniklerinin kullanılacağına karar verilmiştir.

Veri analizi işlemine başlamadan önce veri setinde kayıp verilerin ve uç değerlerin (Box-Plot grafiği ile incelenmiştir) olup olmadığı incelenmiş ve veri setinde kayıp veri ve uç değer içeren veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ardından veri setinin normal dağılıp

dağılmadığını test etmek için gerekli testler yapılmış ve veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım için Tabachnick ve Fidell, (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-1,5$ ile $+1,5$ arasında olmasının normallik varsayımını karşılayacağını ifade etmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Anketi'nin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $0,48$ ile $-0,62$ olduğu, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $1,40$ ile $1,22$ olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formuna ait bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar bulgular ve yorumlar bölümünde tablolaştırılarak verilmiştir.

Kişisel bilgi formu ile toplanan bağımsız değişkenlere göre Eleştirel Düşünme Becerileri Anketi ve Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin (OÖDSTÖ) alt boyutlarıyla ilgili farklılığı belirlemek için bazı parametrik testler yapılmıştır. Bağımsız iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında "t testi" kullanılmıştır. İki den fazla grubun ortalamasının karşılaştırılmasında "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. Bu aşamada kategorik değişkenlerin tüm alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve standart hataları bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek üzere Post Hoc testleri yapılmıştır. Ayrıntılı karşılaştırma için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Farkın anlamlılık düzeyi katsayısı $.01$ olarak kabul edilmiştir (Karasar, 2008).

Araştırmanın son aşamasında ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde anlamlılık düzeyi $.01$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS 23.0 for Windows paket programı ile yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında cevabı aranan alt problemler tek tek ele alınmış ve ayrıntılı analizler tablolarıyla birlikte sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların, ODST Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Göre Davranış Problemi Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları 3 alt boyut puanlarına göre davranış problemi gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla düzey belirleme testi yapılmıştır. Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli-Dikkatsiz Olmak alt boyutlarına ait bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *OÖDST Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Ait Problem Davranış Düzeyleri*

Alt Boyut	Standart Sapması	Ortalama	Madde Sayısı	Değer
Kavgacı- Saldırgan Olma	4.57	16.26	12	1.55
Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olma	2.06	6.54	4	1.64
Endişeli- Ağlamaklı Olma	2.97	15.66	13	1.20
Ölçek Toplam	7.03	38.50	29	1.33

Tabloda 4.1.'de görüldüğü üzere, kavgacı-saldırgan olma alt boyutunun aritmetik ortalaması $x = 16.26$, standart sapması $ss=4.57$; endişeli-ağlamaklı olma alt boyutunun aritmetik ortalaması $x = 15.66$, standart sapması $ss=2.97$; aşırı hareketli-dikkatsiz olma alt boyutunun aritmetik ortalaması $x = 6.57$, standart sapması $ss=2.06$; ölçek toplam puanı aritmetik ortalaması $x = 38.49$, standart sapması $ss=7.03$ olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeğinin düzey aralıkları 0.67 olup; 0-0.67 arası puanlar düşük düzey, 0.68-1.34 arası puanlar orta düzey, 1.35-2.00 arası puanlar ise yüksek düzey olarak kabul edilmektedir. Buna göre okul öncesi dönem çocuklarının problem davranış düzeylerinin yüksek düzeye çok yaklaştığı fakat 1.33 değeri ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların ise kavgacı-saldırgan olma alt boyutunun 1.55 değerle ve aşırı hareketli-dikkatsiz olma alt boyutunun 1.64 değerle yüksek düzeyde olduğu, endişeli-ağlamaklı olma alt boyutunun ise 1.20 değerle orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablodaki veriler doğrultusunda çocuklarda en çok aşırı hareketli- dikkatsiz olma davranışları onu takiben kavgacı- saldırgan olma davranışları ve son olarak da endişeli-

ağlamaklı olma davranışları görülmektedir. OÖDSTÖ'nin alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre düzeyleri aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.2. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kavgacı- Saldırgan Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri*

Değişken		Ortalama	Alt Boyut Madde Sayısı	Değer	Düzeyi
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	16.04	12	1.34	Orta
	Erkek	16.49	12	1.37	Yüksek
Aile Yapısı	Geniş	17.78	12	1.48	Yüksek
	Çekirdek	15.53	12	1.29	Orta
Yaşadığı İlçe	Hizan- Mutki	17.79	12	1.48	Yüksek
	Güroymak- Ahlat	14.56	12	1.29	Orta
Çocuğun Yaşı	4 yaş	17.26	12	1.44	Yüksek
	5 yaş	15.78	12	1.31	Orta
	6 yaş	16.59	12	1.30	Orta
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	16.96	12	1.41	Yüksek
	Ortaokul	18.94	12	1.57	Yüksek
	Lise	16.11	12	1.34	Orta
	Lisans	14.58	12	1.21	Orta
Baba Eğitim Düzeyi	Lisansüstü	12.83	12	1.06	Orta
	İlkokul	16.80	12	1.40	Yüksek
	Ortaokul	18.73	12	1.56	Yüksek
	Lise	16.00	12	1.33	Orta
Sosyo Ekonomik Düzy	Lisans	15.74	12	1.31	Orta
	Lisansüstü	14.72	12	1.23	Orta
	Düşük	16.03	12	1.34	Orta
	Orta	17.00	12	1.42	Yüksek
	Yüksek	14.11	12	1.18	Orta

Tablo 4.2. incelendiğinde kavgacı ve saldırgan davranışların, kız çocuklarda orta düzeyde ($x=1.34$), erkek çocuklarda yüksek düzeyde ($x=1.37$); geniş ailede yaşayan çocuklarda yüksek düzeyde ($x=1.48$), çekirdek ailede yaşayan çocuklarda orta düzeyde ($x=1.29$); Hizan ve Mutki'de yaşayan çocuklarda yüksek düzeyde ($x=1.48$), Güroymak ve Ahlat'ta yaşayan çocuklarda orta düzeyde ($x=1.29$); dört yaşındaki çocuklarda yüksek düzeyde ($x=1.44$), beş ve altı yaşındaki çocuklarda orta düzeyde ($x=1.31$, $x=1.30$); ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarında yüksek düzeyde ($x=1.41$, $x=1.57$), lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarında orta düzeyde ($x=1.34$, $x=1.21$, $x=1.06$); ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarında yüksek düzeyde ($x=1.40$, $x=1.56$), lise,

lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarında orta düzeyde ($x=1.33$, $x=1.31$, $x=1.23$); düşük sosyo ekonomik düzeyde orta ($x=1.34$), orta ekonomik düzeyde yüksek ($x=1.42$) ve yüksek ekonomik düzeyde ise orta düzeyde ($x=1.18$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Endişeli- Ağlamaklı Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri*

Değişken		Ortalama	Alt Boyut Madde Sayısı	Değer	Düzye
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	15.84	13	1.22	Orta
	Erkek	15.47	13	1.19	Orta
Aile Yapısı	Geniş	16.11	13	1.24	Orta
	Çekirdek	15.45	13	1.19	Orta
Yaşadığı İlçe	Hizan- Mutki	15.93	13	1.22	Orta
	Güroymak- Ahlat	15.36	13	1.18	Orta
Çocuğun Yaşı	4 yaş	15.61	13	1.20	Orta
	5 yaş	15.77	13	1.21	Orta
	6 yaş	15.47	13	1.19	Orta
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	15.63	13	1.20	Orta
	Ortaokul	15.97	13	1.23	Orta
	Lise	16.27	13	1.25	Orta
	Lisans	14.70	13	1.13	Orta
	Lisansüstü	15.16	13	1.17	Orta
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16.20	13	1.25	Orta
	Ortaokul	16.06	13	1.23	Orta
	Lise	15.13	13	1.16	Orta
	Lisans	15.87	13	1.22	Orta
	Lisansüstü	15.72	13	1.21	Orta
Sosyo Ekonomik Düzye	Düşük	16.37	13	1.26	Orta
	Orta	15.76	13	1.21	Orta
	Yüksek	14.78	13	1.14	Orta

Tablo 4.3. incelendiğinde endişeli ve ağlamaklı davranışlara, kız çocuklarda ($x=1.22$) ve erkek çocuklarda ($x=1.19$); geniş ailede yaşayan çocuklarda ($x=1.24$) ve çekirdek ailede yaşayan çocuklarda ($x=1.19$); Hizan, Mutki'de yaşayan çocuklarda ($x=1.22$) ve Güroymak, Ahlat'ta yaşayan çocuklarda ($x=1.18$); dört, beş ve altı yaşındaki çocuklarda ($x=1.20$, $x=1.21$, $x=1.19$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarında ($x=1.20$, $x=1.23$, $x=1.25$, $x=1.13$, $x=1.17$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarında ($x=1.25$, $x=1.23$, $x=1.16$, $x=1.22$,

$x=1.21$); düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik düzeylerde orta düzeyde ($x=1.26$, $x=1.21$, $x=1.14$) rastlandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olma Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri

Değişken		Ortalama	Alt Boyut Madde Sayısı	Değer	Düzye
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	6.14	4	1.35	Yüksek
	Erkek	7.03	4	1.66	Yüksek
Aile Yapısı	Geniş	7.04	4	1.76	Yüksek
	Çekirdek	6.35	4	1.59	Yüksek
Yaşadığı İlçe	Hizan- Mutki	7.03	4	1.76	Yüksek
	Güroymak- Ahlat	6.06	4	1.51	Yüksek
Çocuğun Yaşı	4 yaş	6.87	4	1.72	Yüksek
	5 yaş	6.23	4	1.56	Yüksek
	6 yaş	7.06	4	1.76	Yüksek
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	7.00	4	1.75	Yüksek
	Ortaokul	7.29	4	1.82	Yüksek
	Lise	6.34	4	1.58	Yüksek
	Lisans	6.04	4	1.51	Yüksek
	Lisansüstü	5.91	4	1.48	Yüksek
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	6.73	4	1.68	Yüksek
	Ortaokul	7.30	4	1.82	Yüksek
	Lise	6.72	4	1.68	Yüksek
	Lisans	6.22	4	1.55	Yüksek
	Lisansüstü	6.05	4	1.51	Yüksek
Sosyo Ekonomik Düzye	Düşük	6.44	4	1.61	Yüksek
	Orta	6.86	4	1.71	Yüksek
	Yüksek	5.59	4	1.40	Yüksek

Tablo 4.4. incelendiğinde aşırı hareketli ve dikkatsiz davranışların, kız çocuklarda ($x=1.35$) ve erkek çocuklarda ($x=1.66$); geniş ailede yaşayan çocuklarda ($x=1.76$) ve çekirdek ailede yaşayan çocuklarda ($x=1.59$); Hizan, Mutki'de yaşayan çocuklarda ($x=1.76$) ve Güroymak, Ahlat'ta yaşayan çocuklarda ($x=1.51$); dört, beş ve altı yaşındaki çocuklarda ($x=1.72$, $x=1.56$, $x=1.76$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarında ($x=1.75$, $x=1.82$, $x=1.58$, $x=1.51$, $x=1.48$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarında ($x=1.68$, $x=1.82$, $x=1.68$, $x=1.55$, $x=1.51$); düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik düzeylerde yüksek düzeyde ($x=1.61$, $x=1.71$, $x=1.40$) görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. OÖDST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde 4-6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutuna ilişkin davranışlarının çeşitli değişkenlere (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, sosyo ekonomik durumlarına ve aile yapısına) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla çeşitli testler yapılmış ve sonuçlar tablolastırılarak aşağıda verilmiştir.

Kavgacı/Saldırgan olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine, aile yapısına ve yaşadığı ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Kavgacı/Saldırgan Olma Alt Boyutuna Ait İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	114	16.04	4.49	220	0.73	.47
	Erkek	108	16.49	4.67			
Aile Yapısı	Geniş Aile	72	17.78	5.22	220	3.50	.00**
	Çekirdek Aile	150	15.53	4.05			
Yaşadığı İlçe	Hizan, Mutki	117	17.79	5.29	220	5.59	.00**
	Güroymak, Ahlat	105	14.56	2.78			

Tablo 4.5. incelendiğinde çocukların kavgacı/saldırgan olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir [t(220)= .73]

Aile yapısına göre çocukların kavgacı/saldırgan olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [t(220)= 3.50, p<.01]. Buna göre geniş ailede yetişen çocukların (\bar{x} =17.78) çekirdek ailede yetişen çocuklara (\bar{x} =15.53) göre daha kavgacı/saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Çocukların yetiştiği ilçeye göre kavgacı/saldırgan olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [t(220)= 5.59, p<.01]. Buna göre Mutki ve Hizan'da yetişen çocukların (\bar{x} =17.79) Güroymak ve Ahlat'ta yetişen çocuklara (\bar{x} =14.56) göre daha kavgacı/saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun yaşına, göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Kavgacı ve Saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Çocuğun Yaşı	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
4 yaş	39	17.26	5.64	Gruplar Arası	73.63	2	36.81	1.77	.17	
5 yaş	122	15.78	4.31	Gruplar İçi	4553.21	219	20.79			
6 yaş	61	16.59	4.57	Toplam	4626.85	221				

Tablo 4.6. incelendiğinde, çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2,219)=1,77].

Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutunun puan ortalamalarının annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Kavgacı ve Saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
İlkokul	58	16.96	3.98	Gruplar Arası	550.61	4	137.65	7.33	.00*	İlkokul-Ortaokul
Ortaokul	34	18.94	6.39	Gruplar İçi	4076.23	217	18.78			Lisans,
Lise	70	16.11	4.50	Toplam	4626.84	221				Lisansüstü;
Lisans	48	14.58	2.97							Ortaokul-İlkokul,
Lisansüstü	12	12.83	1.03							Lise, Lisans, Lisansüstü

Tablo 4.7 incelendiğinde; çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [F(4,217)=7.33] p<0,01. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
İlkokul	Ortaokul	-1.97*	.94	.03*
	Lise	.85	.77	.27
	Lisans	2.38*	.85	.00*
	Lisansüstü	4.13*	1.37	.00*
Ortaokul	İlkokul	1.98*	.94	.03*
	Lise	.85*	.77	.02*

(devamı arkadadır)

Tablo 4.8. *Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları* (devamı)

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
Lise	Lisansüstü	6.10*	1.45	.00*
	İlkokul	-.85	.77	.27
	Ortaokul	-2.83*	.91	.02*
Lisans	Lisans	1.53	.81	.06
	Lisansüstü	3.28*	1.35	.01*
	İlkokul	-2.28*	.84	.00*
	Ortaokul	-4.35*	.97	.00*
Lisansüstü	Lise	-1.53	.81	.06
	Lisansüstü	1.75	1.40	.21
	İlkokul	-4.13*	1.38	.00*
	Ortaokul	-6.11*	1.45	.00*
	Lise	-3.28*	1.35	.02*
	Lisans	-1.75	1.40	.21

Tablo 4.8. incelendiğinde; ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =16.96, ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =18.94, lise mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =16.11, lisans mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =14.58 ve lisansüstü mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =12.83 şeklinde belirlenmiştir. Puanlar incelendiğinde ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, ortaokul, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına göre ortaokul mezunu annelerin çocuklarının, ilkokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına göre kavgacı ve saldırgan davranışlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutunun puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.' da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
İlkokul	15	16.80	4.18	Gruplar Arası	274.73	2	68.68	3.43	.01*	Ortaokul-Lise, Lisans, Lisansüstü
Ortaokul	33	18.73	4.73	Gruplar İçi	4352.11	217	20.06			
Lise	75	16.00	4.46	Toplam	4526.85	221				
Lisans	81	15.74	4.85							
Lisansüstü	18	14.72	1.60							

p<0,01

Tablo 4.9. incelendiğinde, çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamaları; ilkokul mezunu babaların puan ortalamaları $\bar{x}=16.80$, ortaokul mezunu babaların puan ortalamaları $\bar{x}=18.73$, lise mezunu babaların puan ortalamaları $\bar{x}=16.00$, lisans mezunu babaların puan ortalamaları $\bar{x}=15.74$ ve lisansüstü mezunu babaların puan ortalamaları $\bar{x}=14.72$ şeklinde belirlenmiştir. Ortalamalar arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(2,217)=3.43] $p<0,01$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
İlkokul	Ortaokul	-1.93	1.40	1.68
	Lise	.80	1.27	.53
	Lisans	1.06	1.26	.40
	Lisansüstü	2.08	1.57	.18
Ortaokul	İlkokul	1.92	1.39	.17
	Lise	2.73*	.94	.00
	Lisans	2.97*	.92	.00
	Lisansüstü	4.00*	1.31	.00
Lise	İlkokul	-.80	1.27	.53
	Ortaokul	-2.73*	.93	.00
	Lisans	.25	.72	.72
	Lisansüstü	1.28	1.17	.28
Lisans	İlkokul	-1.05	1.25	.40
	Ortaokul	-2.99*	.92	.00
	Lise	-.26	.72	.72
	Lisansüstü	1.02	1.17	.34
Lisansüstü	İlkokul	-2.08	1.56	.18
	Ortaokul	-4.00*	1.31	.00
	Lise	-1.28	1.17	.28
	Lisans	-1.01	1.17	.38

Tablo 4.10. incelendiğinde ortaokul ve lise, lisans, lisansüstü babalar arasında bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre, ortaokul mezunu olan babaların çocuklarında 'kavgacı ve saldırgan' davranışlara daha çok rastlanmaktadır.

Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutunun puan ortalamalarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü

varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

SED	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Düşük	29	16.03	4.01	Gruplar Arası	255.97	2	127.98	6.41	.00*	Orta Sed-Yüksek Sed
Orta	151	17.00	4.93	Gruplar İçi	4370.88	219	19.96			
Yüksek	42	14.11	2.56	Toplam	4626.85	221				

Tablo 4.11. incelendiğinde, düşük düzeye ait puan ortalamaları \bar{x} =16.03, orta düzeye ait puan ortalamaları \bar{x} =17.00 ve yüksek düzeye ait puan ortalamaları \bar{x} =14.11 şeklinde belirlenmiştir. Çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında sosyo ekonomik düzeye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [F(2,219)=6.41] p<0,01. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Sosyo Ekonomik Düzey (i)	Sosyo Ekonomik Düzey (j)	Ortalama farkı	sh	p
Düşük	Orta	-.86	.90	.34
	Yüksek	1.91	1.07	.07
Orta	Düşük	.86	.90	.34
	Yüksek	2.78*	.78	.00*
Yüksek	Düşük	-1.91*	1.08	.07
	Orta	-2.78	.78	.00*

Tablo 4.12. incelendiğinde; orta sed ve yüksek sed arasında bir farklılık söz konusudur. Gruptaki puan ortalamalarına bakıldığında orta düzeyde yaşayan çocukların yüksek düzeyde yaşayan çocuklara göre daha kavgacı ve saldırgan davranışlar gösterdiği belirlenmiştir.

4.3. OÖDST Ölçeğinin Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde 4-6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların Endişeli ve Ağlamaklı Olma alt boyutuna ilişkin davranışlarının çeşitli değişkenlere (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, sosyo ekonomik

durumlarına ve aile yapısına) göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla çeşitli testler yapılmış ve sonuçlar tablolastırılarak aşğıda verilmiştir.

Endişeli ve Ağlamaklı Olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine, aile yapısına ve yetiştiği ilçeye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Endişeli/ Ağlamaklı Olma Alt Boyutuna Ait İlişkiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	114	15.84	3.23	220	0.93	.35
	Erkek	108	15.47	2.66			
Aile Yapısı	Geniş Aile	72	16.11	3.58	220	1.57	.11
	Çekirdek Aile	150	15.45	2.61			
Yaşadığı İlçe	Hizan, Mutki	117	15.93	5.29	220	1.43	.15
	Güroymak, Ahlat	105	15.36	2.78			

Tablo 4.13. incelendiğinde çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir [t(220)= .93]

Çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamalarının aile yapısına göre farklılaşmadığı görülmektedir [t(220)= 1.57]

Çocukların yetiştiği ilçeye göre endişeli/ağlamaklı olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [t(220)= 1.43].

Endişeli/ Ağlamaklı olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Çocuğun Yaşı	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
4 yaş	39	15.61	3.05	Gruplar Arası	3.64	2	1.82	.20	3.64	---
5 yaş	122	15.77	3.17	Gruplar İçi	1944.01	219	8.88			
6 yaş	61	15.47	2.49	Toplam	1947.66	221				

Tablo 4.14. incelendiğinde, çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu puan ortalamaları arasında çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2,219)=.21].

Endişeli/ Ağlamaklı olma alt boyutunun puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
İlkokul	58	15.63	2.94	Gruplar Arası	75.87	4	18.97	2.20	.07	--
Ortaokul	34	15.97	3.59	Gruplar İçi	1871.79	217	8.63			
Lise	70	16.27	3.19	Toplam	1947.66	221				
Lisans	48	14.70	1.89							
Lisansüstü	12	15.16	2.69							

Tablo 4.15. incelendiğinde, çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu puan ortalamalarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. [F(4,217)=2.20].

Endişeli/ Ağlamaklı olma alt boyutunun puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
İlkokul	15	16.20	3.46	Gruplar Arası	34.34	4	8.58	.97	.42	--
Ortaokul	33	16.06	3.73	Gruplar İçi	1913.32	217	8.81			
Lise	75	15.13	2.66	Toplam	1947.66	221				
Lisans	81	15.87	2.91							
Lisansüstü	18	15.72	2.34							

Tablo 4.16.'da göre çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu puan ortalamaları arasında babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [F(2,219)=.21].

Endişeli/ Ağlamaklı olma alt boyutunun puan ortalamalarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

SED	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Düşük	29	16.37	3.27	Gruplar Arası	48.88	2	24.44	2.82	.06	
Orta	151	15.76	3.14	Gruplar İçi	1898.79	219	8.67			
Yüksek	42	14.78	1.67	Toplam	1947.66	221				

Tablo 4.17. incelendiğinde çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu puan ortalamalarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. [F(2,219)=2.82].

4.4. OÖDST Ölçeğinin Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuyla İlgili

Bulgular

Bu bölümde 4-6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ilişkin davranışlarının çeşitli değişkenlere (çocuğun cinsiyetine, yaşına, yaşadığı ilçeye, anne babasının eğitim düzeyine, sosyo ekonomik durumlarına ve aile yapısına) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla çeşitli testler yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine, aile yapısına ve yetiştiği ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuna Ait İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	114	6.14	1.99	220	3.27	.00*
	Erkek	108	7.03	2.05			
Aile Yapısı	Geniş Aile	72	7.04	2.39	220	2.37	.01*
	Çekirdek Aile	150	6.35	1.85			
Yaşadığı İlçe	Hizan, Mutki	117	7.03	2.38	220	3.62	.00*
	Güroymak, Ahlat	105	6.06	1.49			

* $p < .01$

Tablo 4.18. incelendiğinde çocukların Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [t(220)= 3.27, $p < .01$]. Buna göre erkek çocukların ($\bar{x}=7.03$) ortalamalarının kız çocuklara ($\bar{x}=6.14$) göre daha yüksek olduğu dolayısıyla

erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla hareketli ve dikkatsiz davranışlar gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.18. incelendiğinde aile yapısına göre çocukların Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$t(220)=2.37$, $p<.01$]. Buna göre geniş ailede yetişen çocukların ($\bar{x}=7.04$) ortalamalarının çekirdek ailede yetişen çocuklara ($\bar{x}=6.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Geniş aile yetişen çocukların çekirdek ailede yetişenlere göre daha fazla hareketli ve dikkatsiz davranışlarda bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.18.'e göre çocukların yetiştiği ilçeye göre Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$t(220)=3.62$, $p<.01$]. Buna göre Mutki ve Hizan'da yetişen çocukların ortalamalarının ($\bar{x}=7.03$) Güroymak ve Ahlat'ta yetişen çocuklara ($\bar{x}=6.06$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Mutki ve Hizan'da yetişen çocukların Güroymak ve Ahlat'ta yetişen çocuklara göre daha çok hareketli ve dikkatsiz olduğu belirlenmiştir

Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunun puan ortalamalarının çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Çocuğun Yaşı	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı farklılık</i>
4 yaş	39	6.87	2.17	<i>Gruplar Arası</i>	32.67	2	16.34	3.94	.02*	5 yaş - 6 yaş
5 yaş	122	6.23	1.89	<i>Gruplar İçi</i>	907.67	219	4.14			
6 yaş	61	7.06	2.20	<i>Toplam</i>	940.35	221				

* $p<.01$

Tablo 4.19. incelendiğinde, 4 yaşa ait puan ortalamaları $\bar{x}=6.87$, 5 yaşa ait puan ortalamaları $\bar{x}=6.23$ ve 6 yaşa ait puan ortalamaları $\bar{x}=7.07$ şeklinde belirlenmiştir. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında çocukların yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [$F(2,219)=3.94$] $p<0,05$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Çocuğun Yaşı (i)	Çocuğun Yaşı (j)	Ortalama farkı	sh	p
4 yaş	5 yaş	.642	.37	.08
	6 yaş	-.19	.41	.64
5 yaş	4 yaş	-.64	.37	.08
	6 yaş	-.83*	.31	.00*
6 yaş	4 yaş	.19	.41	.64
	5 yaş	.83*	.31	.00*

Tablo 4.20. incelendiğinde; Gruptaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 6 yaşa ait olduğu saptanmıştır. Buna göre; altı yaşındaki çocukların aşırı hareketli ve dikkatsiz olma durumu beş yaşındaki çocuklara göre daha fazladır.

Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunun puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir

Tablo 4.21. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
İlkokul	58	7.00	2.49	Gruplar Arası	50.68	4	12.67	3.09	.01*	Ortaokul-Lise, Lisans, Lisansüstü
Ortaokul	34	7.29	2.44	Gruplar İçi	889.66	217	4.10			
Lise	70	6.34	1.93	Toplam	940.35	221				
Lisans	48	6.04	1.25							
Lisansüstü	12	5.91	.79							

Tablo 4.21. incelendiğinde, ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=7.00$, ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=7.30$, lise mezunu annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=6.34$, lisans mezunu annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=6.04$ ve lisansüstü mezunu annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=5.91$ şeklinde belirlenmiştir. Çocukların Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $[F(4,217)=3.09]$ $p<0,01$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
İlkokul	Ortaokul	-.29	.43	.50
	Lise	.65	.36	.07
	Lisans	.96*	.39	.01*
	Lisansüstü	1.08	.64	.09
Ortaokul	İlkokul	.29	.43	.50
	Lise	.95*	.42	.02*
	Lisans	1.25*	.45	.00*
	Lisansüstü	1.37*	.68	.04*
Lise	İlkokul	-.65	.36	.06
	Ortaokul	-.95*	.42	.02*
	Lisans	.30	.38	.42
	Lisansüstü	.42	.63	.50
Lisans	İlkokul	-.96*	.39	.01*
	Ortaokul	-1.25*	.45	.00*
	Lise	-.30	.38	.42
	Lisansüstü	.12	.65	.84
Lisansüstü	İlkokul	-1.08	.64	.09
	Ortaokul	-1.37*	.68	.04*
	Lise	-.42	.63	.50
	Lisans	-.12	.65	.84

Tablo 4.22. incelendiğinde, ortaokul mezunu annelerinin çocuklarının lise, lisans, lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına göre daha hareketli ve dikkatsiz olduğu belirlenmiştir. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunun puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.23.'te verilmiştir

Tablo 4.23. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
İlkokul	15	6.73	2.40	Gruplar Arası	34.37	4	8.59	2.06	.08	--
Ortaokul	33	7.30	2.33	Gruplar İçi	905.97	217	4.17			
Lise	75	6.72	2.03	Toplam	940.35	221				
Lisans	81	6.22	2.03							
Lisansüstü	18	6.05	.87							

Tablo 4.23. incelendiğinde çocukların endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4,217)=2.06$].

Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunun puan ortalamalarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış, betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir

Tablo 4.24. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

SED	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	anlamlı farklılık
Düşük	29	6.44	2.02	Gruplar Arası	53.70	2	26.85	6.63	.00*	Orta
Orta	151	6.86	2.17	Gruplar İçi	886.64	219	4.05			Sed-
Yüksek	42	5.59	1.25	Toplam	940.35	221				Yüksek Sed

Tablo 4.24. incelendiğinde çocukların Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamalarının; düşük düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=6.45$, orta düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=6.87$ ve yüksek düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=5.60$ şeklinde belirlenmiştir. Ortalamalar arasında sosyo ekonomik düzeye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [$F(2,219)=6.41$] $p<0,01$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.25.'te verilmiştir.

Tablo 4.25. *Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Sosyo Ekonomik Düzey (i)	Sosyo Ekonomik Düzey (j)	Ortalama farkı	sh	p
Düşük	Orta	-.42	.40	.30
	Yüksek	.85	.48	.08
Orta	Düşük	.42	.40	.30
	Yüksek	1.27*	.35	.00
Yüksek	Orta	-1.27*	.35	.00
	Düşük	-.85	.48	.08

Tablo 4.25. incelendiğinde gruptaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın orta düzeye ait olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre orta düzey sosyo ekonomik duruma sahip olan ailelerde yetişen çocukların yüksek sosyo ekonomik düzeyde yetişen çocuklara göre daha fazla hareketli ve dikkatsiz davranış gösterdiği ifade edilebilir.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Bulgular

Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği'nin çeşitli değişkenlere göre düzeyleri ölçülmüş olup, Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği'nin düzey aralıkları 0.80 olup; 0-0.80 arası puanlar çok düşük, 0.81-1.60 arası puanlar düşük, 1.61-2.40 arası puanlar orta, 2.41-3.20 arası puanlar yüksek, 3.21-4.00 arası puanlar ise çok yüksek düzey olarak kabul edilmiştir. Ölçeğe ait düzeyler Tablo 4. 26.'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.26. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Düzeyleri*

Değişken		Ortalama	Ölçek Madde Sayısı	Değer	Düzye
Aile Yapısı	Geniş	83.35	22	3.79	Çok Yüksek
	Çekirdek	85.73	22	3.90	Çok Yüksek
Yaşadığı İlçe	Hizan- Mutki	82.71	22	3.76	Çok Yüksek
	Güroymak- Ahlat	87.46	22	3.97	Çok Yüksek
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	84.50	22	3.84	Çok Yüksek
	Ortaokul	80.59	22	3.66	Çok Yüksek
	Lise	85.36	22	3.88	Çok Yüksek
	Lisans	87.02	22	3.95	Çok Yüksek
	Lisansüstü	88.92	22	4.04	Çok Yüksek
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	79.47	22	3.61	Çok Yüksek
	Ortaokul	82.09	22	3.73	Çok Yüksek
	Lise	86.64	22	3.94	Çok Yüksek
	Lisans	85.16	22	3.87	Çok Yüksek
Sosyo Ekonomik Düzey	Lisansüstü	86.83	22	3.95	Çok Yüksek
	Düşük	81.59	22	3.71	Çok Yüksek
	Orta	84.97	22	3.86	Çok Yüksek
Ölçek Toplam	Yüksek	87.21	22	3.96	Çok Yüksek
		84.95	22	3.86	Çok Yüksek

Tablo 4.26. incelendiğinde geniş ailede yaşayan ($x=3.79$) ve çekirdek ailede yaşayan annelerin ($x=3.90$); Hizan, Mutki'de yaşayan ($x=3.76$) ve Güroymak, Ahlat'ta yaşayan annelerin ($x=3.97$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin ($x=3.84$, $x=3.66$, $x=3.88$, $x=3.95$, $x=4.04$); ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu eşleri olan annelerin ($x=3.61$, $x=3.73$, $x=3.94$, $x=3.87$, $x=3.95$); düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik düzeylerde yaşayan annelerin de ($x=3.86$, $x=3.96$, $x=3.86$);

eleştirel düşünme becerilerinin çok yüksek düzeyde ve buna bağlı olarak ölçek toplam puan değerinin ($\bar{x}=3.86$) de çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Bu bölümde 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin annelerinin eleştirel düşünme becerileri, kendisinin ve eşinin eğitim düzeyine, aile yapısına, yaşadığı ilçeye, sosyo ekonomik durumuna, çocuğunun yaşına ve cinsiyetine göre incelenmiştir.

Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının çocuğunun cinsiyetine, aile yapısına ve yaşadığı ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.27.' de verilmiştir.

Tablo 4.27. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	114	84.13	8.17	220	1.46	.12
	Erkek	108	85.82	9.14			
Aile Yapısı	Geniş Aile	72	83.35	9.62	220	1.92	.08
	Çekirdek Aile	150	85.73				
Yaşadığı İlçe	Hizan, Mutki	117	82.71	10.12	220	4.22	.00*
	Güroymak, Ahlat	105	87.46				

* $p < .01$

Tablo 4.27. incelendiğinde Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının arasında çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t(220)=1.46$]. Aile yapısına göre de annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t(220)=1.92$].

Tablo 4.27.'e göre annelerin yaşadığı ilçeye göre eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t(220)=4.22$, $p < .00$]. Buna göre Güroymak ve Ahlat'ta yaşayan annelerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{x}=87.46$) Mutki ve Hizan'da yaşayan annelere ($\bar{x}=82.71$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının çocuğunun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Çocuğun Yaşı	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
4 yaş	39	85.28	9.00	Gruplar Arası	5.95	2	2.97	.03	.96	--
5 yaş	122	84.93	8.54	Gruplar İçi	16645.60	219	76.01			
6 yaş	61	84.78	8.88	Toplam	16651.55	221				

Tablo 4.28. incelendiğinde, annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamaları; 4 yaşındaki çocuklara ait puan ortalaması \bar{x} =85.28, 5 yaşındaki çocuklara ait puan ortalaması \bar{x} =84.93, 6 yaşındaki çocuklara ait puan ortalaması ise \bar{x} =84.78 şeklinde belirlenmiştir. Tablodan hareketle annelerin eleştirel düşünme becerilerinin çocuğun yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. [F(2,219)=.03].

Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının kendisinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.29.'da verilmiştir.

Tablo 4.29. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
İlkokul	58	84.50	10.76	Gruplar Arası	1064.85	4	266.21	3.71	.00*	Ortaokul-
Ortaokul	34	80.59	7.05	Gruplar İçi	15586.70	217	71.83			İlkokul,
Lise	70	85.36	8.84	Toplam	16651.55	221				Lise,
Lisans	48	87.02	6.18							Lisans,
Lisansüstü	12	88.92	3.75							Lisansüstü

Tablo 4.29. incelendiğinde, annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamaları; ilkökul mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =84.50, ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =8059, lise mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =85.36, lisans mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =87.02 ve lisansüstü mezunu annelerin puan ortalamaları \bar{x} =88.92 şeklinde belirlenmiştir. Analiz sonucunda annelerin eleştirel düşünme becerilerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. [F(4,217)=3.71] p<0,01. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.30.'da verilmiştir.

Tablo 4.30. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
İlkokul	Ortaokul	3.91*	1.83	.03*
	Lise	-.85	1.50	.57
	Lisans	-2.52	1.65	.12
	Lisansüstü	-4.41	2.68	.10
Ortaokul	İlkokul	-3.91*	1.83	.03*
	Lise	-4.76*	1.77	.00*
	Lisans	-6.43*	1.89	.00*
	Lisansüstü	-8.32*	2.84	.00*
Lise	İlkokul	.85	1.50	.57
	Ortaokul	4.76*	1.77	.00*
	Lisans	-1.66	1.58	.29
	Lisansüstü	-3.55	2.64	.18
Lisans	İlkokul	2.52	1.65	.12
	Ortaokul	6.43*	1.89	.00*
	Lise	1.66	1.58	.29
	Lisansüstü	-1.89	2.73	.48
Lisansüstü	İlkokul	4.41	2.68	.10
	Ortaokul	8.32*	2.84	.00*
	Lise	3.55	2.64	.18
	Lisans	1.89	2.73	.48

Tablo 4.30. incelendiğinde, gruptaki puan ortalamalarına bakıldığında ortaokul mezunu annelerin ilkokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu annelere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının eşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.31.'de verilmiştir.

Tablo 4.31. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Eşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
İlkokul	15	79.47	9.98	Gruplar Arası	1002.39	4	250.60	3.47	.00*	İlkokul-
Ortaokul	33	82.09	9.44	Gruplar İçi	15649.15	217	72.12			Lise,

Lise	75	86.64	7.78	Toplam	16651.55	221	Lisans,
Lisans	81	85.16	9.06				Lisansüstü
Lisansüstü	18	86.83	4.59				Ortaokul- Lise

Tablo 4.31. incelendiğinde, annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamaları eşi ilkokul mezunu olan annelerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=79.47$, eşi ortaokul mezunu olan annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=82.09$, eşi lise mezunu olan annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=86.64$, eşi lisans mezunu olan annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=85.16$ ve eşi lisansüstü mezunu olan annelerin puan ortalamaları $\bar{x}=86.83$ şeklinde belirlenmiştir. Ortalamaların eşlerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. $[F(4,217)=3.47]$ $p<0,01$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.32.'de verilmiştir.

Tablo 4.32. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Eşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	Ortalama farkı	sh	p
İlkokul	Ortaokul	-2.62	2.64	.32
	Lise	-7.17*	2.40	.00*
	Lisans	-5.69*	2.38	.01*
	Lisansüstü	-7.36*	2.96	.01*
Ortaokul	İlkokul	2.62	2.64	.32
	Lise	-4.54*	1.77	.01*
	Lisans	-3.06	1.75	.08
	Lisansüstü	-4.74	2.48	.05
Lise	İlkokul	7.17	2.40	.00*
	Ortaokul	4.54*	1.77	.01*
	Lisans	1.47	1.36	.27
	Lisansüstü	-.19	2.22	.93
Lisans	İlkokul	5.69*	2.38	.01*
	Ortaokul	3.06	1.75	.08
	Lise	-1.47	1.36	.27
	Lisansüstü	-1.67	2.21	.45
Lisansüstü	İlkokul	7.36*	2.96	.01*
	Ortaokul	4.74	2.48	.05
	Lise	.19	2.22	.93
	Lisans	1.67	2.21	.45

Tablo 4.32. incelendiğinde ilkokul mezunu eşler ile lise, lisans, lisansüstü mezunu eşler arasında lisansüstü eşler lehine; ortaokul ve lise mezunu eşler arasında ise lise

mezunu eşler lehine farklılaşma belirlenmiştir. Annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamalarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmış betimleyici istatistikler ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Tablo 4.33. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanların Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine İlişkin Betimleyici İstatistikleri ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

SED	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Düşük	29	81.59	8.35	Gruplar Arası	543.55	2	271.77	3.69	.02**	Düşük
Orta	151	84.97	9.27	Gruplar İçi	16108.00	219	73.55			Sed-
Yüksek	42	87.21	5.58	Toplam	16651.55	221				Yüksek Sed

Tablo 4.33. incelendiğinde, annelerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin puan ortalamaları düşük düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=81.59$, orta düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=84.97$ ve yüksek düzeye ait puan ortalamaları $\bar{x}=87.21$ şeklinde belirlenmiştir. Gruptaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın yüksek düzeye ait olduğu belirlenmiştir. Ortalamaların ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(2,219)=3.69] $p<0,05$. Farkın kaynağını belirlemek amacı ile LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.34.'te verilmiştir.

Tablo 4.34. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Sosyo Ekonomik Düzey (i)	Sosyo Ekonomik Düzey (j)	Ortalama farkı	sh	p
Düşük	Orta	-3.38	1.73	.05
	Yüksek	-5.62*	2.07	.00*
Orta	Düşük	3.38	1.73	.05
	Yüksek	-2.24	1.49	.13
Yüksek	Orta	2.24	1.49	.13
	Düşük	5.62*	2.07	.00*

Tablo 4.34. incelendiğinde yüksek sosyo ekonomik düzeydeki annelerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük sosyo ekonomik düzeyde yaşayan annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.7. Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Problemleri ile Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Annelerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak amacı ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu yöntemi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.35.'te verilmiştir.

Tablo 4.35. *Annelerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinin (OÖDSTÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu*

		Kavgacı/Saldırgan Olma	Endişeli/Ağlamaklı Olma	Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma	OÖDSTÖ
Eleştirel	r	-.24*	-.04	-.03	-.18*
Düşünme	p	.00	.55	.70	.00
Becerisi	N	222	222	222	222

Tablo 4.35. incelendiğinde annelerin eleştirel düşünme becerileri ile kavgacı/saldırgan olma alt boyutu arasında $p < 0.01$ düzeyinde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.24$). Buna göre annenin eleştirel düşünme becerisi arttıkça çocuğun kavgacı ve saldırgan olma eğiliminin azaldığı söylenebilir.

Tablo 4.35. incelendiğinde annelerin eleştirel düşünme becerileri ile endişeli/ağlamaklı olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0.01$).

Buna göre annenin eleştirel düşünme becerisi ile okul öncesi önemdeki çocukların davranış problemleri arasında $p < 0.01$ düzeyinde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.18$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların, ODST Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Göre Davranış Problemi Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ODST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma, Endişeli ve Ağlamaklı Olma ve Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ait puan ortalamalarına göre çocukların bu davranışları gösterme düzeyleri belirlenmiştir.

Yapılan veri analizleri sonucunda öğrencilerde en fazla Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutunda davranış problemine rastlanmaktadır. Bunu Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutundaki davranışlar izlemektedir. Endişeli ve Ağlamaklı Olma alt boyutunda ise örneklemin diğerlerine oranla daha az sorun yaşadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunu kısmen destekler nitelikte Kibar (2008) büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirildiği çalışmasında çocuklarda en fazla görülen davranış sorununun, kavgacı ve saldırgan olmak en az görülen davranış sorununun ise aşırı hareketli ve dikkatsiz olma olduğunu belirtmiştir. Kanlıklıçer (2005) çalışmasında, öğrencilerde görülen davranış sorunlarına en fazla kavgacı – saldırgan olmak boyutunda rastlanmaktadır bunu endişeli – ağlamaklı olmak boyutu izlemektedir ve aşırı hareketli-dikkatsiz olmak boyutunda ise örneklemin diğerlerine oranla daha az sorun yaşadığı görülmektedir.

5.1.2. OÖDST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ODST Ölçeğinin Kavgacı ve Saldırgan Olma, alt boyutuna ait puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyeti, yaşadığı ilçe, anne-babasının eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu ve ile yapısı) göre incelenmesinin sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırma sonucunda örneklemini oluşturan okul öncesi dönemdeki çocukların kavgacı/saldırgan olma alt boyutuna ait toplam puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, kızlar ve erkekler arasında kavgacı ve saldırgan davranışlar gösterme bakımından bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2010) çalışmasında, erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha kavgacı ve saldırgan davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden erkek çocukların kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösterdiği, sorunlarını kaba kuvvetle çözmeye çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Taner-Derman ve Başel (2013) tarafından yapılan çalışmada erkeklerde en sık gözlenen ikinci davranışın saldırgan davranışlardan biri olan vurma davranışı olduğu belirlenmiştir. Kuyucu (2012), çalışması doğrultusunda erkeklerin saldırgan davranışlara daha eğilimli olduklarını belirlemiştir. Gülay (2008) çalışmasında, erkek çocuklarının daha saldırgan ve daha hareketli olduğunu ve arkadaşlarının şiddetine maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Şehirli (2007) de erkeklerin kız çocuklarına göre daha fazla isyankâr ve uyumsuz olduklarını belirlemiştir. Kanlıklıçer (2005), erkek çocukların kız çocuklara oranla daha çok kavgacı ve saldırgan olduklarını bulmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha az davranış problemi gösterdiklerini saptamışlardır.

Ancak aile yapısına ve çocukların yetiştiği ilçeye göre kavgacı ve saldırgan olma durumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Analizler doğrultusunda geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre; Mutki ve Hizan'da yetişen çocukların Güroymak ve Ahlat'ta yetişen çocuklara göre daha kavgacı ve saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şehirli (2007) çalışmasında, isyankar davranışlar alt ölçeklerinin aile tiplerine göre karşılaştırmış ve anlamlı bir fark elde edememiştir. Ailenin sağlamış olduğu yaşantılar ve sunduğu modeller, çocuğun olumlu sosyal davranış ve değerler geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001, s.33). Ellis (1988) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de geniş ailede ve çekirdek ailede yaşayan çocukların sosyal davranış ve becerilerinde farklılık olduğuna dair bulgularla rastlanmaktadır. Öte yandan Eratay (2011), çalışmasında ailede başka yetişkinlerin varlığı ile çocuğun davranış problemleri arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Kibar (2008), kavgacı/saldırgan olma ile büyükanne desteği ile yetişen çocuklar ile yalnızca aileleri ile yetişen çocuklar arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Türkoğlu ve Günindi (2015) geniş ailede yaşayan çocukların problem davranış düzeylerinin çekirdek ailedeki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Çocukların yaş değişkenine göre Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak anne eğitim düzeyi,

baba eğiti düzeyi ve sosyo ekonomik düzeylerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha fazla kavgacı ve saldırgan davranış gösterdiği; benzer olarak babası ortaokul mezunu olan çocukların babası lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha fazla kavgacı ve saldırgan davranış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Terzi (2009) çalışmasında çocuklarda davranış sorunlarını gösterme sıklığı ile yaş değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre isyankar davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi Topaloğlu ve Gülay Ogelman (2012) çalışmalarında, çocukların saldırganlık puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Mezuniyet durumu azaldıkça saldırganlık artmaktadır. Çocukların kaygı durumları annenin mezuniyet durumuna göre farklılık göstermezken, babaların mezuniyet durumu hem kaygı hem saldırganlığında bir fark oluşturmamaktadır. Tarkoçin (2014), davranış problemlerinden kavgacı ve saldırgan olmak alt boyutunda babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası orta öğretim mezunu olan çocuklarda daha çok saldırgan davranışlar görülmektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) çalışmasında problem davranışların baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul mezunu olan babaların ilkokul mezunu olan babalara oranla; lise mezunu olan babaların ilkokul mezunu olan babalara oranla; yüksekokul- üniversite mezunu olan babaların ilkokul mezunu olan babalara oranla ve lise mezunu olan babaların lisansüstü mezunu olan babalara oranla içe yönelim boyutunda daha az problem davranışa sahip oldukları belirlenmiştir. Aslan (2009) çalışmasında baba eğitim düzeyinin arttıkça çocuklarda görülen uyum ve davranış problemi puanlarının azaldığını belirtmiştir. Şehirli'nin (2007) çalışmasında, çocukların uyum davranışlarında babaların eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır, babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışları babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavgacı ve Saldırgan Olma alt boyutunun sosyo ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve orta düzey sosyo ekonomik duruma sahip ailelerde yetişen çocukların yüksek sosyo ekonomik duruma sahip ailelerde yetişen çocuklara göre daha fazla kavgacı ve saldırgan davranış gösterdiği ifade edilebilir.

Dursun (2010) çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve anne babanın eğitim durumuna göre, okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarının değişmediğini gözlemiştir. Kuyucu'ya (2012) göre ise ailelerin aylık geliri arttıkça

saldırgan davranışsal tepkileri azalmaktadır. Tutkun (2012) çalışmasında, sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem davranış puanlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Erler'e (2012) göre ise ekonomik düzey, dışa dönük problemlerde fark oluşturmamaktadır.

5.1.3. OÖDST Ölçeğinin Endişeli ve Ağlamaklı Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda ODST Ölçeğinin Endişeli ve Ağlamaklı Olma, alt boyutuna ait puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyeti, yaşadığı ilçe, anne-babasının eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu ve ile yapısı) göre incelenmesinin sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırma sonucunda örnekleme katılan okul öncesi dönem çocuklarının endişeli ve ağlamaklı davranışlarının çocukların yaşına ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kanlıklıçer (2005), erken çocukluk çağındaki çocukların endişeli ve ağlamaklı davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini gözlemlemiştir. Taner-Derman ve Başel (2013) çalışmalarında 5-6 yaş grubu çocuklarda cinsiyete göre gözlenen davranış problemlerindeki farklılıklara bakıldığında; içe kapanıklığın kızlarda en sık görülen davranışken erkeklerde üçüncü sırada yer aldığı belirlenmiştir. Minibaş (1988)'a göre genellikle kaygı seviyesinin arttığı zamanlarda rastlanan tırnak yeme davranışı çocukların hemen hemen % 50'sinde görülür ve bu davranışın erkek çocuklarda, kız çocuklarına göre biraz daha fazla görüldüğü belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda endişeli ve ağlamaklı davranışlarının ailelerin yapısına ve sosyo-ekonomik düzeylerine, anne babanın eğitim düzeyine ve çocukların yaşadığı ilçeye göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şehirli (2007) çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi için yaptığı çalışmasında, sosyal kaygı alt boyutunda, aile yapıları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre sosyal kaygı davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kibar (2008) araştırmasında endişeli/ağlamaklı olma davranışının çocuğun büyükanne desteği ile ya da yalnızca aileleri ile yetişip yetişmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret etmekte, büyükanne desteği ile yetişen çocukların yalnızca aileleri ile birlikte yetişen çocuklara göre daha endişeli/ağlamaklı olduğunu belirtmektedir.

Eratay (2011), annenin eğitim durumu puan ortalamalarına bakıldığında çocuğun konuşma bozuklukları ve tikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde

babanın eğitim durumu puanları arasında çocuğun korkuları, konuşma bozuklukları ve tikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitimci anne ve babaların çocuklarında bu alandaki problem davranışların daha düşük oranda görüldüğü belirlenmiştir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), annenin ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Terzi (2009), çocukların davranış sorunlarını gösterme sıklığının annenin eğitim durumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının üniversite mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şehirli (2007) araştırmasında, çocukların uyum davranışları arasında sosyal kaygı düzey puanlarının annelerin eğitim düzeylerine göre farklılaştığını belirtmiştir. İlkokuldan mezun olan annelerin çocuklarında, lise ve üniversiteden mezun olan annelerin çocuklarına göre daha fazla uyumsuz davranışa rastlanmıştır. Ayrıca annesi ilkököl mezunu olan çocukların sosyal kaygı düzeyleri annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır

Eratay (2011), çalışmasında sosyo ekonomik duruma göre her düzeyde uyum bozuklukları, korkular, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları ve alışkanlık bozukluklarına rastlanmıştır.

5.1.4. OÖDST Ölçeğinin Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda ODST Ölçeğinin Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olma alt boyutuna ait puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyeti, yaşadığı ilçe, anne-babasının eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu ve ile yapısı) göre incelenmesinin sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırma sonucunda örnekleme katılan okul öncesi dönem çocuklarının aşırı hareketli ve dikkatsiz davranışlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli oldukları ve daha fazla dikkatsiz davranış sergilediği sonucuna varılmıştır.

Dursun (2010) çalışmasında çocukların aşırı hareketli ve dikkatsiz olma durumunun cinsiyete göre değiştiğini, erkek çocuklarının aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışı, kız çocuklarına daha çok görüldüğünü belirtmiştir.

Geçmişten günümüze toplumumuzdaki cinsiyet algısı erkeklere daha fazla hareket özgürlüğü tanımaktadır. Bu durum bireylerin çocukluk yaşantılarından gelen öğrenilmiş bir

tutumdur. Öyle ki erkek çocuklarına alınan oyuncaklar, izlemeleri doğal karşılanan çizgi filmler bile çoğunlukla kontrolsüz enerji sarf etmeyi özendiren içeriklere sahiptir. Ebeveynlerin bu konudaki bilinçsizliği erkek çocukların bu uyarıcılardan aşırı derecede etkilenip problem davranış geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Çocukların yaşadıkları ilçeye ve aile yapılarına bakıldığında da anlamlı farklılıklar görülmektedir. Buna göre Hizan ve Mutki’de yaşayan çocukların Güroymak ve Ahlat’ta yaşayan çocuklara göre; geniş ailede yaşayan çocukların, çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha hareketli ve dikkatsiz davranışlar sergilediği belirlenmiştir.

Kibar (2008) araştırmasında, çocukların aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyut puanları büyükanne desteği ile ya da yalnızca aileleri ile yetişip yetişmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiş ve büyükanne desteği ile yetişen çocukların, aşırı hareketli/dikkatsiz davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkolü’nün (2015) çalışmasında, geniş ailedeki çocukların problem davranış düzeylerinin çekirdek ailedeki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2009) çalışmasında, çocukların davranış problemlerinin çocuğun yaşı değişkenine göre incelendiğinde, davranış problemlerinin yaşla birlikte artış gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kanlıklıçer (2005) çalışmasında, örnekleme katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu altı yaşındaki çocukların dört ve beş yaşındaki çocuklara göre daha hareketli ve dikkatsiz olduğu onucuna ulaşılmıştır. Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu’nun (2015) çalışmasında, 48-60 ay çocuk problem davranış düzeylerinin 61 ay üzeri çocukların problem davranış düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre anne eğitim düzeyine göre de çocukların aşırı hareketli ve dikkatsiz olma durumları farklılık göstermektedir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi lise, lisans, lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha hareketli ve dikkatsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2009) bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, anne eğitim durumunun arttıkça bilişsel işlem puanları arttıkça; uyum ve davranış problemi puanlarının azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Dursun (2010) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların aşırı hareketli/ dikkatsiz olma davranışlarının ailenin annenin ve babanın eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Özbey’in (2010) çalışmasında, çocukların anne öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı fark bulunamamıştır.

Tüm bu araştırmalardan hareketle eğitim seviyesi arttıkça annelerin daha çok bilinçlendiği, çocuklarının ihtiyaçlarını doğru şekilde anlayıp bu doğrultuda çocuklarına hareket ve enerjilerini atma imkânı sağladığı söylenilebilir.

Sosyoekonomik düzey değişkenine bakıldığında ise orta düzey sosyo ekonomik düzeyde yetişen çocukların yüksek sosyo ekonomik düzeyde yetişen çocuklara göre daha hareketli ve dikkatsiz olduğu belirlenmiştir. Kurt (2015) araştırmasında çocukların problem davranışları ailelerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu farklılık sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklar arasındadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda görülen problem davranışlar en yüksektir ve orta ve üst grup arasında anlamlı fark yoktur. Dursun (2010) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların aşırı hareketli/ dikkatsiz olma davranışlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, annenin ve babanın eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Günümüz koşullarında modern hayatın da etkisiyle çocukların birbirinden farklı ihtiyaçları oluşmuştur. Bu ihtiyaçların tam olarak karşılanabilmesi ailenin sosyo ekonomik düzeyi ile yakından ilgilidir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip enerjilerini doğru etkinliklerle atma ya da ebeveynleriyle kaliteli vakit geçirme konusunda daha dezavantajlıdır. Bunun sebebi, geçim sıkıntısı yaşıyan bir ailenin önceliğinin çocukları ile kaliteli vakit geçirmekten çok temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik para kazanmak olmasıdır. Bu durum her zaman böyle olmayabilir. Zorlu yaşam koşullarına rağmen çocuklarına aile sıcaklığını yaşatan ebeveynler de vardır. Fakat sosyo ekonomik düzey kavgacı- saldırgan olma ve aşırı hareketli dikkatsiz olma davranışlarında fark yaratırken endişeli ağlamaklı olma davranışında bir fark oluşturmamaktadır. Bu durum da çocukların maddi olanaksızlıklar nedeniyle karşılayamadıkları ihtiyaçlarının aşırı hareketli ya da kavgacı saldırgan davranışlarla dışa vurumu olarak değerlendirilebilir.

5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu bölümde araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemi doğrultusunda annelerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve bu becerilerine ait puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyeti, yaşadığı ilçe, anne-babasının eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu ve ile yapısı) göre incelenmesinin sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırma bulguları çalışmaya katılan annelerin eleştirel düşünme becerilerinin ‘çok yüksek’ düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde aile yapısı değişkenine göre annelerin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı geniş ya da çekirdek ailede yaşamının bu beceriyi etkilemediği görülmektedir.

Araştırma bulguları örneklem dahilindeki çocukların annelerinin eleştirel düşünme becerisinin, annenin kendisinin ve eşinin eğitim durumuna göre farklılaştığını, puan ortalamalarına bakıldığında lisansüstü mezunu annelerin lisans, lise, ortaokul mezunu annelere göre; ilkokul mezunu olan annelerin ise ortaokul mezunu olan annelere göre daha fazla eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu ortaya koymaktadır.

Eğitim yaşamları boyunca bireyler birbirinde farklı tip ve zorlukta sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlara yönelik çözüm geliştirme, karar verme süreçlerinin başarılı şekilde işlemesi eleştirel düşünmenin ilk adımlarıdır. Eleştirel düşünmenin önemli etkenlerinden biri olan kendini tanıma, bireyin zihinsel yapısını bilmesi eğitimle ve bilinçlenmeyle kazanılmaktadır. Bu anlamda annelerin eğitim seviyesinin yükseldikçe eleştirel düşünme becerilerinin artması doğal bir gelişimdir.

Benzer şekilde eşi lisansüstü mezunu olan annelerin eleştirel düşünme becerisinin eşi üniversite, lise ve ilkokul mezunu olan annelere göre; eşi lise mezunu olan annelerin eleştirel düşünme becerisinin eşi ortaokul mezunu olan annelere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Birlikte yaşanan ortamlarda bireylerin birbirinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Eşlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe annelerin eleştirel düşünme becerilerinin artması bu etkileşimle açıklanabilir. Karşılaşılan problemlere karşı eğitilmiş bir bireyin bakış açısı, denediği çözüm yolları eşini zihinsel olarak geliştirebilir. Dolayısıyla bu yaşantılar annelerin daha eleştirel düşünebilmelerine olanak sağlayabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak annenin yaşadığı ilçe ve ailenin sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre Güroymak ve Ahlat'ta yaşayan annelerin eleştirel düşünme becerisinin Hizan ve Mutki'de yaşayan annelere göre; yüksek sosyo ekonomik düzeyde yaşayan annelerin eleştirel düşünme becerisinin de düşük sosyo ekonomik düzeyde yaşayan annelere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin maddi olanaklarının yeterli olması annelerin daha çeşitli faaliyetlere katılması, kendisini geliştirmesi açısından önemlidir. Bu olanaklardan yoksun, gün içerisinde sadece ev işleriyle ya da çocukların ihtiyaçlarıyla meşgul olan annelerin kendilerini geliştirmesi, yeni bakış açıları kazanmaları, problemlere karşı sorgulayıcı ve eleştirel bakabilmeleri, maddi sıkıntısı olmayan kadınlara göre daha zordur. Bu sebeple

sosyo ekonomik düzey annelerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynar.

5.1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Problemleri ile Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışılması

Annelerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri arasında, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında annelerin eleştirel düşünme becerileri ile kavgacı/saldırgan olma alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, annenin eleştirel düşünme becerisi arttıkça çocuğun kavgacı ve saldırgan olma eğiliminin azaldığı söylenebilir. Ayrıca annelerin eleştirel düşünme becerileri ile endişeli/ağlamaklı olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Kurt (2015) anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışların incelediği çalışmada, çocukların problem davranışları ile duygusal becerileri arasındaki puan ortalamaları incelendiğinde ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda 60-72 ay okul öncesi kurumuna devam eden çocukların duygusal becerileri arttıkça problem davranışlarının azaldığını söyleyebiliriz.

Canbolat (2017) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada çocukların “Problem Davranış Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile annelerin ve babaların “Duygusal Zeka Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dursun (2010) okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Topçu-Bilir ve Sop (2016) çalışmada anne- çocuk ilişkisi ile çocukların problem davranışları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Anne-çocuk ilişkisi düzeylerindeki olumsuzlukların çocuklardaki problem davranışları etkilediğini söylemek mümkündür.

Tarçoçin (2014) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki

ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimleriyle davranış sorunları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu tez çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin annelerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Ülkemizde erken çocukluk dönemi okullaşma ve kadınların çalışma oranları düşük olduğundan, çocuklar babalarına oranla anneleriyle daha çok vakit geçirmektedirler. Bu durum da, annelerin çocuklar üzerindeki etkisinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Annenin düşünce tarzı davranışlarına yön vermekte bu da çocuğuyla olan iletişimine yansımaktadır. Daha önce de yapılmış olan araştırmalarda annenin çocuk ile kurduğu sağlıklı ilişkilerin çocuğun pek çok alanda gelişimini olumlu etkilediği ve desteklediği ayrıca çocuktaki problem davranışların da azalma eğilimi gösterdiği ifade edilmiştir.

Araştırmada çocukların davranış problemlerinin tespiti için kullanılan ölçek öğretmen tarafından doldurulmuştur. Bazı öğretmenler gerek mesleki yorgunluk gerek bilgi eksikliği ya da yanlış öğrenmeleri nedeniyle problem davranışlara tam anlamıyla hâkim olmayabilirler. Hem çocukların problem davranışlarını doğru şekilde tespit edebilme hem de bu davranışlarla gerektiği şekilde baş edebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerine davranış problemleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Çocuklarda görülen istenmeyen davranışın yerine yeni bir davranış koyma konusunda okul-aile işbirliği yapmalı ve çocukların gelişimleri işbirliği içinde takip edilmelidir.

İstenmeyen davranışların oranının azalması için yetişkinlerin dikkati bu noktalara çekilmeli ve onlarda çocuklara davranışları ile olumsuz örnek olmamaları konusunda bilgilendirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın gelecek çalışmalara bu konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalara yol göstereceği, ışık tutacağı düşünülmektedir. tutacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın bulguları kapsamında yapılacak olan çalışmalar için bazı önerilere yer verilebilir.

Araştırmada çocukların davranış problemleri belli değişkenlere göre test edilmiştir farklı araştırmalarda daha çeşitli değişkenler kullanılabilir. Öte yandan annelerin eleştirel düşünme becerisini ölçmek için kullanılan anket formu araştırmanın örneklem alındığı bölge şartlarının durumu göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Farklı uygulamalarda daha kapsamlı ölçeklere yer verilebilir.

Yurt içi literatür incelendiğinde annelerin eleştirel düşünme becerileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki çocuk yetiştirme konusunda babalara oranla annelerin daha fazla etkin olduğu ve annelerin çocuklarına yönelik davranışlarına düşünce yapılarının yöne verdiği bilinmektedir. Bu nedenle annelerin eleştirel düşünme becerileri ve çocukları üzerindeki etkilerini yansıtmak amaçlı daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Araştırmacılara sunulacak olan en önemli önerilerden biri de çocukların öğretmenlerinin ve annelerinin yanıtladığı ölçekler dışında gözlem yapma, görüşme gibi nitel araştırma modellerinin kullanılmasıdır. Bu yöntem hem araştırma sonuçlarını kuvvetlendirecek hem de anneler ve öğretmenler için farklı bakış açıları kazandıracaktır. .

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2012). *Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği* (3.Baskı). Adeda Yayıncılık: İstanbul.
- Adler, J. E. (1987). *On resistance to critical thinking*. Thinking: the second international conference. (Edt: David N. Perkins, Jack Lohead & John C. Bishop). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçınar, B. ve Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 454-470.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç., ve Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Akman, B., Şimşek, Z. ve Balat, G. (2008). Okulöncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15- 19.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Ankay, A. (1998). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133–154.
- Aslan, M. (2009). *5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal, A. (2001). *Okulöncesi Eğitiminde Oyun*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Aydoğmuş K. (1999). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, H. Yavuzer, (Ed.), *Ana Baba Okulu içinde* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2, 145-150.
- Baş, Z. ve Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ile öğretmenlerin baş etme yolları.

<http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-38-nisan-2013/601-okul-onesinde-problem-davranislar-sayfasindan-erisilmistir>.

- Bao P, Jung J, Hu X, Liu B, Hu M. (2016). Trajectories and the influencing factors of behavior problems in preschool children: a longitudinal study in Guangzhou, China. *BMC Psychiatry*, 16, 1-10.
- Bertino, M. D., Connell, G., & Lewis, A. J. (2012). The association between parental personality patterns and internalising and externalising behaviour problems in children and adolescents. *Clinical psychologist*, 16(3), 110-117.
- Bilgin-Aydın, H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Boisvert, J (2004), Pensée critique et programmes d'études au collégial, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, *Janvier*, 18-263.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3.
- Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Lugo-Candelas, C. I. (2015). The role of parent psychopathology in emotion socialization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1–13. doi: 10.1007/s10802-015-0062-3.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk Edebiyatı dersleri üzerine düşünceler [Özel sayı]. *MEB Yayınları*, 169, 119-133.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cruz S. H., Piccinini C.A. & Matijasevich A. (2017). Behavior problems and overweight in preschool children in southern Brazil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 66(1), 29-37.
- Conners-Burrow NA, Swindle T, McKelvey L, Bokony P (2015) A little bit of the blues: low-level symptoms of maternal depression and classroom behavior problems in preschool children. *Early Educ Dev* 26(2), 230–244. doi: 10.1080/10409289.2015.979725.
- Çetintaş, S. (2015). *5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıkrıkçı, N. (1992). "Watson-Glaser Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 556-559.
- Çıkrıkçı, N. (1996). *Eleştirel düşünme: bir ölçme aracı ve bir araştırma*. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Nisan, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Çirhinlioğlu, F.G. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün iyi karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretim sanatı*. (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile ya şayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ells, S. J. (1988). *Socio linguistic survey report: Daly River Regionlanguages*. In Michael J. Ray (ed.), *Aboriginal languageuse in the Northern Territory: 5 reports*, 33-66. Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, Australian Aboriginesand Islanders Branch B, 13. Darwin: Summer Institute of Linguistics.
- Ekici, F. Y. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 42, 44-48.
- Enis, R. H. (2002). A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking. Critical Thinking web sitesindeki <http://www.criticalthinking.com/articles.html> sayfasından erişilmiştir.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Erler, Ö. (2011). *Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Executive Summary-The Delphi Report. California Academic Press, The Millbrae.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C.,A. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20 (1), 61-68.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.

- Galboda- Liyanage, K. C., Prince, M. J., & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre- school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 1037-1048.
- Geçtan, E. (2018). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. (23. Baskı), İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gittleman-Klein, R & Klein, D. F. (1984). Relationship between separation anxiety treatment of school phobia. *Archives Of General Psychiatry*, 25, 204,-207.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Education for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24-27.
- Gövsa, İ.A. (1998). *Çocuk, çocukta duygusal gelişim*. İstanbul: Hayat Eğitim Dizisi.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimlerinin sosyal beceri ve problem davranışlarına olan etkisi ve bu değişkenlerin demografik değişkenlerle olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay Ogelman, H. ve Çiftçi Topaloğlu, Z. (2012). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 241-271.
- Gülgöz, S. (2001). Need for cognition and cognitive performance from a cross-cultural perspective: Examples of academic success and solving anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, 100-112.
- Gültekin, M.(2006). *Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M., ve Kürüm, D. (2004). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge - an introduction to critical thinking* (3. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 77-90.
- Ivie, S. D. (1997). Metaphor: a model for critical thinking. *Contemporary Education*, 72, 18-22.

- Jung, E., Raikes, H. H., & Chazan-Cohen, R. (2013). Maternal depressive symptoms and behavior problems in preschool children from low-income families: Comparison of reports from mothers and teachers. *Journal of child and family studies*, 22(6), 757-768.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z.B., (2005). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(317), 30-39.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı), Ankara: Nobel Yatın Dağıtım.
- Kargı, E. ve Erkan, S.(2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kaya, H. (1997) . *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme öğretimi*. G.Ü. Eğitim Fakültesi Kazancı Hukuk y.y. No:70, Ankara.
- Kerr D. C, Lopez N. L., Olson S.L. & Sameroff A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *J Abnorm Child Psychol*, 32(4):369-83.
- Kılıç, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile ilgili okul yöneticilerinin algıları. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child Care, Health and Development*, 31(2), 193-201.
- Kibar, B. (2008). Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kožárová J. & Podhájecká M. (2017). University of prešov in prešov analysis of behavior problems in preschool children illustrated in 2 case studies, *Pedagogika Przenszkolna i Wczesnoszkolna*, 5, 7-13.
- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü. Eleştirel ve yaratıcı düşünme. 11. *Ulusal Psikoloji Kongresi*. 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köyceğiz, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, F.K. (2015). *Anasınınına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, O. ve Akar-Vural, R. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, (2). Retrieved from <http://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4370/59779>.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kürüm, Dilruba (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be?. *Educational Leadership*, 46, 38-43.
- McKown, L. (1997). *Improving leadership through better decision making: fostering critical thinking*. Unpublished Research Report. United States: Air University.
- Miller, L., Steiner, D., Reid, S., Trowell, J., & Holditch, L. (2004). *Çocuğunuzu tanıyın*. (F. Doruker, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Minibaş, J. (1988). Tırnak yeme. *Yaşadıkça Eğitim*. 4, 17-18.
- Norris, S. P. and Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*, Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öktem, F., Sonubar, B. (1993). Dikkat eksikliği tanısı alan çocukların özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4(4), 267-272.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (6), 493-517.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 11(6), 9-18.
- Özbey, S.(2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, M. O. (Ed). (2007). *Çocukluk çağı ruhsal sorunları ve bozuklukları*. Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. (7. Basım). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Patrick, M. R., Snyder, J., Schrepferman, L. M., & Snyder, J. (2005). The joint contribution of early parental warmth, communication and tracking, and early child conduct problems on monitoring in late childhood. *Child Development*, 76(5), 999-1014.
- Paul, R. (1989). *Critical thinking handbook: high school. A guide for redesigning instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, California, USA.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (3. baskı). (çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ricketts, J. C. & Rudd R. D (2004). *Critical thinking: a literature review*. Retrieved from <http://criticalthinking.ifas.ufl.edu/articles/lit.review.pdf>.
- Rizzo, C. M. (2013). *Preschool behavior problems: antecedent factors of family structure, family change, and parenting behaviors*. Doctoral Dissertation. Colorado State University. USA.
- Samarakkody, D., Fernando, D., McClure, R., Perera, H., & De Silva, H. (2012). Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: birth, childhood, and sociodemographic risk factors. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47(5), 757-762.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Santos LM, Queirós FC, Barreto ML, Santos DN. (2015). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Rev Bras Psiquiatr*, 38, 46-52.
- Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Kültür Y.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Semerci, B. (2009). *Birlikte Büyütelim Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şahinel, S. (2001) . *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan Türkçe öğretim programının topları erişimi ve kalıcılığı etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Tarhan, N. (2013). *Mutluluğun Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarkoçin, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, E., E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel-Şahin, F.(2003). Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*.(s.459-463). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Topçu-Bilir ve Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların aile ilişkileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 20-43.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2009). Okulda insan ilişkileri. A. Oktay (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* içinde. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2002) . *Türk Dil Kurumu güncel sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., ve Yılmaz, E. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, 11-13 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H., Altun A., S., ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Gahramani, F., & Issazadegan, A. (2012). The relationship between procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian college students: a canonical correlation analysis. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 6(1), 40.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 145-160.
- Yavuzer, H. (2017). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumuş, M.(2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Watson, G., Glaser, M.E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel*. N.Y: Harcourt Brace World Inc.
- Wen, M. L. (1999). *Critical thinking and professionalism at the university level*, (Paper presented), British Educational Research Association Conference, University of Sussex.

EKLER

- Ek 1. Araştırma İzin Belgesi
- Ek 2. Kişisel Bilgi Formu
- Ek 3. Eleştirel Düşünme Anketi
- Ek 4. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği

Ek- 1. Valilik Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/02/2019-6667



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-44-E.3054741
Konu : Anket Uygulama İzni
(Nimet KARAŞAHİN)

12.02.2019

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) /DENİZLİ

İlgi: 24.01.2019 tarih ve 3026692 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği Anket Uygulama İzni Nimet KARAŞAHİN ile ilgili 12.02.2019 tarih ve 3026692 sayılı Valilik Makamının Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makamı Oluru (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Ask ile Ayımsız
12/02/2019
Hüsamettin YURCI
Müdür

Evrak Tarih ve Sayısı: 2002/2019-6667



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-44-E.3054741
Konu : Anket Uygulama İzni
(Nimet KARAŞAHİN)

12.02.2019

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) /DENİZLİ

İlgi: 24.01.2019 tarih ve 3026692 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği Anket Uygulama İzni Nimet KARAŞAHİN ile ilgili 12.02.2019 tarih ve 3026692 sayılı Valilik Makamının Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makamı Oluru (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşağıya Ayrılır
12.02.2019
Hüsamettin YURCU
Müdür

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu**ÇOCUĞUN EBEVEYNLERİNİN BİLGİLERİ**

1. Çocuğun Adı-Soyadı:

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____

(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

4. Anne: () Sağ () Vefat etti

5. Baba: () Sağ () Vefat etti

6. Anne ve baba: () Birlikte () Ayrı

7. Annenin eğitim durumu:

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Diğer

8. Babanın eğitim durumu:

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Diğer

9. Ailenin gelir durumu: Düşük Orta Yüksek

10. Çocuğun birlikte yaşadığı ailenin yapısı: Çekirdek Aile Geniş Aile

Ek-3. Eleştirel Düşünme Anketi

YETİŞKİNLER İÇİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ANKETİ*

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıttacak şekilde yapınız.

Örnek

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bana anlatılan bir konuya hemen inanmam.		x			
2	Bir konu anlatıldığı gibi olmayabilir.			x		

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bana anlatılan bir konuya hemen inanmam.					
2	Bir konu anlatıldığı gibi olmayabilir.					
3	Bir konu hakkında karar verirken her zaman düşünürüm.					
4	Bir konu anlatıldığında aklıma sorular takılırsa sorarım.					
5	Anlatılan konuyla ilgili başkalarının söylediklerine rağbet etmem.					
6	Bilmediğim konuda çevremden yardım alırım.					

7	Gördüğüm her şeye inanırım.					
8	Bir şey ya doğru ya da yanlıştır.					
9	Okuduğum her şey benim için doğru değildir.					
10	Duygularımdan çok zihnimle karar veririm.					
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						

* Yetişkinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Anketi'ne ait örnek sorular

Ek-4. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği*

Aşağıdaki okul öncesi çocuklarda sıklıkla gözlemlenen davranışların tanımları sıralanmıştır. Her cümleden sonra üç ayrı sütun vardır. “doğru değil”, “bazen doğru”, kesinlikle doğru”. Eğer çocuk cümlede tanımlanan davranışa sıklıkla ya da yüksek derecede bulunuyorsa, “kesinlikle doğru” sütununa X işareti koyunuz, eğer çocuk cümlede tanımlanan davranışa daha az sıklıkla ya da daha az derecede bulunuyorsa “bazen doğru” sütununa X işareti koyunuz, eğer çocuk sizin gözlemlerinize göre cümlede tanımlanan davranışta bulunmuyorsa “doğru değil” sütununa X işareti koyunuz.

Her cümlemin karşısına sadece bir X işareti koyunuz.

Çocuğun:

Adı- Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti: K E

		Doğru Değil	Bazen Doğru	Kesinlikle Doğru
1.	Sakince duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar.			
2.	Kıpır kıpırdır.			
3.	Kendisinin ya da başkalarının eşyalarına zarar verir.			
4.	Diğer çocuklarla kavga eder.			
5.	Diğer çocuklar tarafından çok sevilmez.			
6.	Endişelidir.			
7.	İşlerini kendi başına yapmayı sever. Yalnızlığı sever.			
8.	Çabuk kızabilir kafasının tası çabucak atar.			
9.	Perişan ağlamaklı veya üzüntülüdür.			
10.	Vücudunda veya yüzünde seğirme, tik ve kişisel özellikler vardır.			

11.	Parmaklarını ve tırnaklarını yer.			
12.	Söz dinlemez.			
13.	Konsantrasyonu iyi değildir.			
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				

* Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nde örnek maddeler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
<i>Adı</i>	Nimet
<i>Soyadı</i>	KARAŞAHİN
<i>Doğum yeri ve tarihi</i>	DEMİRCİ/08.11.1993
<i>Uyruğu</i>	Türkiye Cumhuriyeti (T.C)
<i>İletişim adresi ve e-mail adresi</i>	Kasımfakı Mahallesi, Okul Caddesi No:25/A Demirci/Manisa krshn_b2g@hotmail.com
Eğitim Bilgileri	
<i>İlköğretim</i>	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
<i>Ortaöğretim</i>	Demirci Anadolu Lisesi
<i>Yükseköğretim (Lisans)</i>	Pamukkale Üniversitesi
<i>Yükseköğretim (Yüksek Lisans)</i>	Pamukkale Üniversitesi
Yabancı Dil Bilgileri	
<i>Yabancı dil adı –SINAVADI-Sınavın yapıldığı ay ve yıl</i>	İngilizce- YDS-2015-Bahar-48.25