

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |

<http://dergipark.gov.tr/cg>



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli) (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan MORINA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (İzmir Demokrasi Üniversitesi)
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuba KARAARSLAN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli) (İnönü Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryä

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU
Arş. Gör. Emin DEMİR

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Doç. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Haziran, 2020

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar indekslerinde taranan hakemli bilimsel bir dergidir.

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayımlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ideal online, Google Scholar indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

Araştırma Makaleleri;

- “Okul Öncesi Adaylarının Geri Dönüşüme Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi”
- “Çocuk Gelişimi Alanında Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama: Deneysel Bir Uygulama”
- “36-72 arasında Çocuğu Olan Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşlerinin İncelenmesi”
- “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Kullanılan İlaç Tedavisinin Kardiyolojik Açıdan Güvenirliğinin İncelenmesi”
- “3-5 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Yönetici İşlev Becerilerinin Olumsuz ve Prososyal Yalan Söyleme Davranışları Üzerindeki Etkisi”

Derleme Makale;

- “Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Müdahale Basamakları ve İşlevlerinin Kuramsal Olarak İncelenmesi”

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin beşinci sayısı 25 Haziran 2020 tarihinde yayımlanacaktır.

25.06.2020

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL




Çocuk ve Gelişim Dergisi
Journal of Child and Development (J-CAD)
Cilt: 3- Sayı: 5
2020 HAZİRAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

- 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geri Dönüşüme Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi.....1-12**
Investigation of Pre-Service Early Childhood Teachers' Thoughts About Recycling.....1-12
HIZIR DİNLER, Ahmet SİMSAR, Yakup DOĞAN
- 2. Çocuk Gelişimi Alanında Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama: Deneysel Bir Uygulama.....12-28**
Creating Rubric on the Field of Child Development: An Experimental Practice.....12-28
Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ, Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ
- 3. 36-72 Aylar Arasında Çocuğu Olan Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşlerinin İncelenmesi.....29-40**
Examining the Toy Preference Views of Mothers of 36-72 Month-Old Babies.....29-40
Nezahat Hamiden KARACA
- 4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Kullanılan İlaç Tedavisinin Kardiyolojik Açıdan Güvenilirliğinin İncelenmesi.....41-46**
Evaluation of The Cardiac Reliability of Drug Therapy Used in Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder.....41-46
Ayşe Nihal ERASLAN, Rezzan Aydın GÖRÜCÜ, Fatih ATİK, İbrahim ECE
- 5. 3-5 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Yönetici İşlev Becerilerinin Olumsuz ve Prososyal Yalan Söyleme Davranışları Üzerindeki Etkisi.....47-60**
The Effects of Theory of Mind and Executive Functions Abilities on Antisocial and Prosocial Lie Telling Behaviors in 3-5-Year-Old Children.....47-60
Muhammed Şükrü AYDIN, Tuba DAYHAN, Gaye ESKİCİOĞLU, Ayşe KARABACAK, Esmâ KARAKAŞ
- 6. Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Müdahale Basamakları ve İşlevlerinin Kuramsal Olarak İncelenmesi.....61-77**
Theoretical Investigation of Intervention Steps and Functions of Child Sexual Abuse.....61-77
Faruk Caner YAM

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geri Dönüşüme Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Hızır DİNLER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
 Ahmet SİMSAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
 Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Öz

Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, betimsel alan çalışmalarından tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma modelinde hem nitel veriler hem de nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis ilindeki devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 86 (75 kız, 11 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem metoduyla belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” ve “Geri Dönüşüm Farkındalık Anketi” kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gönüllü olarak çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bir ders sürecinde toplanmıştır. Veriler Nvivo ve SPSS programları kullanılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmış ve frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları kendilerini geri dönüşüm konusunda duyarlı ve istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okul ortamında geri dönüşüme daha fazla dikkat ederken evde biraz daha az dikkat ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada, televizyon ve internet gibi 21. yüzyılda yaygın olarak kullanılan teknolojik aletlerin geri dönüşüm kavramına yönelik farkındalık kazanılmasına en fazla yer verildiği belirtilmiştir. Çalışmada öğretmen adayları geri dönüşümün temel amacının çevreyi temiz tutmak olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte geri dönüşümün önündeki en büyük engelin bilinçsizlik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya yönelik diğer nitel ve nicel verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılarak sonuç ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Geri dönüşüm,
çevre farkındalığı,
geri dönüşüm farkındalığı,
erken çocukluk,
okul öncesi öğretmen adayı.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.12.2019
Kabul Tarihi: 24.06.2020
E-Yayın Tarihi:
25.06.2020

Investigation of Pre-Service Early Childhood Teachers' Thoughts About Recycling

Abstract

This study was carried out to reveal preservice early childhood teachers' recycling awareness. For this purpose, descriptive field survey model was used in the study. In addition, both qualitative and quantitative data used in this study. The study group consisted of 86 (75 females, 11 male) preservice early childhood teachers who studied in the freshman, sophomore, junior, and senior students in one of the state university in Kilis, Turkey. The study group was determined by the using convenience sampling method. The data was collected by the using “Demographic Information Form” and “Recycling Awareness Questionnaires” tools which developed by the researchers as data collection tools. The data were collected in a course which the preservice early childhood teachers were available and voluntarily participated in study at fall semester of 2018-2019 academic year. The descriptive and content analyzes of the data were made by the using Nvivo and SPSS programs and frequency and percentage distributions were calculated. The data results showed that, preservice early childhood teachers are sensitive to recycling and willingness to do recycling. In addition, it was determined that preservice teachers paid more attention to recycling in school environment while paying less attention at home. In the study, it was stated that technological tools such as television and internet, which are widely used in the 21st century, are given the most place in improving awareness about the concept of recycling. So, in the study, preservice teachers stated that the main purpose of recycling was to keep the environment clean. Moreover, unconsciousness was found to be the biggest obstacle to recycling. The results of the analysis of other qualitative and quantitative data for the study were discussed and the results and recommendations were given.

Keywords

Recycling, environmental
awareness, recycling
awareness, early child hood,
Preservice early childhood
teacher

Article Info

Received: 12.15.2019
Accepted: 06.24.2020
Online Published:
06.25.2020

Giriş

Çevre, canlı ve cansız varlıkların birlikte ve ilişkili olduğu bir özel sahadır (Akdur, 2005). Çepel (2006) çevreyi canlıların yaşamları için ihtiyaç duyduğu fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Cansaran ve Yıldırım (2008) çevreyi, canlı ve cansız bütün varlıkların yanı sıra canlıların tüm davranışlarını da etkileyen bir etkendir şeklinde tanımlamışlardır. Çevre, canlı organizmalar kadar cansız organizmaların da içinde bulunduğu bir alandır (Külköylüoğlu, 2006). Çevre bilimi, çeşitli bilim dallarıyla etkileşim içinde insan-doğa ilişkisine odaklanmış birçok disiplinli uygulamaların yer aldığı bilim olarak belirtilir (Çepel, 2006). Çevre bilimi aynı zamanda, çevre sorunlarını da kapsamaktadır. Erten'e (2004) göre bu sorunlar "*canlıların (insanların) davranış ve yaşam şekillerinde olumsuzluklar meydana getiren faktörlerin tümü*" şeklinde tanımlanmaktadır.

Dünya üzerinde başlangıçtan itibaren süren doğal afetlerin yıkımıyla yarışır şekilde insan eliyle çevre yıkımları gerçekleşmektedir. Bu yıkımlar, sanayileşme ve doğa tahribatı ile oluşan su kirliliği, toprak kirliliği, iklim değişikliği, türlerin yok olması gibi problemlerdir (Erten, 2004). Çevre sorunları ile insan, doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple çevre eğitimi ile bu konuda çevreyi koruma farkındalığı kazandırılmaya çalışılmaktadır (Külköylüoğlu, 2006). Çevre tahribatına yönelik bu eğitimler, mevcut sorunları ortadan kaldırmak için bir araçtır. Çevre eğitimi ile bireylere hem bilgi verilir hem de çevreye yönelik olumlu tutumların, davranış, değer ve ilgi seviyelerinin desteklenmesi sağlanır (Erten, 2004; Ottove Pensini, 2017; Palmer, 2002).

Çevre konusundaki eğitimlere erken başlanması önemli bir konudur. Özellikle yaşam boyu çevre konusunda hassasiyet sahibi olmak için çok küçük yaşlarda bireylere çevre farkındalığı kazandırılmalıdır (Yücel ve Morgil, 1998). Son yıllarda yapılan çalışmalar, çevre eğitimlerinde verilen teknikler, yaşamın içinden uygulamalarla desteklenmeli ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir, öğretmenler çevre eğitimi konusunda rol model olma ve bilgilendirme adına büyük rol sahibidir (Erten, 2004; Ilgar, 2007; Şenyurt, Temel ve Özkahraman, 2011).

Çevre farkındalığının unsurlarından biri de geri dönüşümdür. Geri dönüşüm, kullanım dışı maddelerin belli işlemlerden geçirilerek tekrar üretime katılmasına denir. Günlük hayatta kullandığımız cam, kâğıt, plastik, vb. maddeler geri dönüştürülebilir maddelerdir. Geri dönüşüm işlemi zaman kaybı yaratmaması ve zorlu olmaması açısından çöpe atılmadan ayrıştırılmalıdır. Sonrasında en yakın dönüşüm kutularına atılmalıdır. Bu kutulardan fabrikalara gönderilerek değerlendirilmelidir (Meriç ve Kayranlı, 2003; Spiegelman ve Sheehan, 2004). Geri dönüşüm uygulamaları ile tüketilen maddelerin tekrar geri dönüşüme kazandırılması ve bu sayede hammadde ihtiyacının azalması beklenmektedir. Bu durum günümüzde giderek artan tüketimin doğal çevreye verdiği zararı azaltılmış olacaktır (Armağan, Demir, Demir ve Gök, 2006).

Türkiye'de ve Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; Çevre ve Geri Dönüşüm Farkındalığı ile ilgili; Domina ve Koch (2002), yaptıkları çalışmada geri dönüşümü sağlamaya yönelik davranışları gerçekleştiren bireylerin çevre motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Harman ve Çelikler (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun geri dönüşüm kavramını ve işaretini bildiklerini, geri dönüşüm işaretini bilenlerin günlük hayatlarında geri dönüşüm ambalajı olan ürünleri tercih ettiklerini ve geri dönüşümlü atıkları ayrı toplamaya özen gösterdiklerini saptamışlardır. Soysal (2012) çalışmasında biyolojik çeşitliliğin azalmasının önlenemesinin geri dönüşüm ve ağaçlandırma yapılmasının önemini vurgulamıştır. Geri dönüşüm konusunda insanların bilinçlenmesi

ve çevreye olan katkılarının artırılmasının ancak bu konularda verilecek orgun eğitimlerle birlikte informal eğitimlerle de insanlara destek verilmesi gerekmektedir. (Doğan ve Simsar, 2018; Kunt ve Geçgel, 2013; Miser, 2002; Simmons ve Midmar, 1990).

Okul öncesi çağında kritik beceriler ve farkındalıklar açısından farklı gelişim dönemlerinde bulunan çocukların çevre bilinci ve geri dönüşüm farkındalığı kazanmaları adına, okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusundaki farkındalıkları dünyanın daha duyarlı ve sağlıklı bir yer olması için önem teşkil etmektedir. Gelecek nesillerin mimarı olan öğretmen adaylarının, çevre ve geri dönüşüm farkındalığı alanlarındaki bilgi, davranış ve farkındalık düzeyleri gelecek nesillerin farkındalıkları açısından büyük oranda belirleyicidir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada okul öncesi öğrenmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel alan çalışması olup, çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada hem nitel veriler elde edilmiş hem de nicel veriler elde edilerek çalışmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun bir konu hakkındaki düşüncesi kendi buldukları koşullar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Tarama araştırmalarında araştırmacı, araştırmaya yönelik olarak katılımcılar üzerinde herhangi bir değişiklik ya da onları etkileme çabasında bulunmaz (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Çalışma grubunu Kilis ilindeki devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 86 (75 kız, 11 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun (%84,9) orta düzey sosyo-ekonomik yapıda olduğu belirtilmiştir. Çevre ile ilgili olarak daha önce %58,1'i ders alırken, üniversite eğitimi boyunca %79,1'i herhangi bir eğitim almamış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca geri dönüşümle ilgili olarak çoğunluğunun (%59,3) bu konuda bilgi sahibi olduğu, bir kısmının ise (%38,4) biraz bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan "Geri Dönüşüm Farkındalık Anketi" ve "Demografik Bilgi Formu" formu kullanılmıştır. Veriler 2018 2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanılmıştır. Verilerin toplanması 1. sınıflar, 2. sınıflar, 3. sınıflar ve 4. sınıfların müsait oldukları bir derste yapılmıştır. İlgili öğretim elemanından izin alınarak gönüllü olan öğrenciler tarafından 20 dakikalık surede "Geri Dönüşüm Farkındalık Anketi" ve "Demografik Bilgi Formu" formlarının doldurulması istenmiştir. Çalışmaya katılan 129 okul öncesi öğretmen adayından elde edilen veriler arasında sorulara eksik bilgi veren 43 öğretmen adayının verileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda, cinsiyet, sınıf, aylık gelir, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi demografik bilgilerin sorulduğu sorular bulunmaktadır.

Geri Dönüşüm Farkındalık Anketi

Geri dönüşüm farkındalık anketi araştırmacılar tarafından geliştirilen, içerisinde çoktan seçmeli, kısa cevap ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularının olduğu bir ölçme aracıdır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik bilgilerin yer aldığı sorular, ikinci kısımda ise geri dönüşüme yönelik soruların yer aldığı 20 adet soru bulunmaktadır. Ölçme aracı, 12 adet çoktan seçmeli sorular ve 8 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulara örnek olarak “*Geri dönüşüme karşı duyarlı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Evet, Biraz, Hayır*” sorusu, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına örnek olarak “*Geri dönüşüm ne amaçla yapılmaktadır? Açıklar mısınız?*” soruları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler elektronik ortama aktarılarak verilerin analizleri yapılmaya çalışılmıştır. Demografik bilgilerin ve 12 adet çoktan seçmeli soruların olduğu veriler SPSS programı yardımıyla betimsel analiz kullanılarak yüzde ve frekansları hesaplanmış ve tablo halinde yorumlanmıştır. 8 adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları Nvivo 12 programı kullanılarak nitel veri setleri oluşturulmuş ve içerik analizleri yapılarak temalar, kodlar, frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Her bir temaya ait kodlar, yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

Geri dönüşüm farkındalık anketinde ilk olarak öğretmen adaylarından geri dönüşüm konusunu nereden duydukları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşümden haberdar olma kaynaklarına yönelik düşüncelerinin incelenmesi

Tema	Kod	f	%
Geri dönüşüm kavramını nereden duyduunuz	TV	53	61,63
	İnternet	43	50,00
	Kitaplar	26	30,23
	Gazete/Dergi	25	29,07
	Arkadaşlar	23	26,74

Öğretmen adaylarına uygulanan Geri Dönüşüm Farkındalık anketinde, öğretmen adaylarından geri dönüşüm kavramını daha önce nereden duyduunuz sorusu sorulmuş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adayları en fazla bu kavramı televizyon (%61,63) aracılığıyla öğrenebilirken en az ise arkadaşlarından (%26,74) duyduklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak televizyon ve internetin bilgi paylaşımı konusunda etkili olduğunu ve insanlarda geri dönüşüm konusunda farkındalık kazanılabilmesi için önemli yerinin olduğunu göstermektedir. Benzer olarak Öztürk ve Talas (2015) sosyal medya kullanımı ve onun eğitim üzerindeki etkileşimini incelemiş ve internet ortamının öğrenme sürecini, olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer olarak 21. yüzyılda insanların yaygın bir şekilde kullandığı televizyon ve internetin geri dönüşüm konusunda farkındalık kazanılabilmesi için etkili yollardan biri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme kavramına ilişkin düşünceleri

Tema	Kod	f	%
Geri dönüşüm kavramı	Kullanılmış ürünlerin yeniden kullanıma sokulması	124	100,00
	Özel tesislerde/ Fabrikalarda	113	91,86
Geri dönüşüm nasıl yapılır	Bilmiyorum	8	6,50
	Diğer	2	1,62
	Çevreyi temiz tutmak	86	71,07
Geri Dönüşümün Amacı	Ekonomik tasarruf	26	21,49
	İsrafi önlemek	7	5,79
	Diğer	2	1,65

Geri Dönüşümün Faydaları	Çevre kirliliğini azaltma/Çevreyi koruma	49	37,98
	Tasarruf/israfi önleme	35	27,13
	Ekonomik kazanım	26	20,15
	Bilmiyorum	19	14,72
Geri Dönüşümün Önündeki Engeller	Bilinçsizlik/Bilgisizlik	61	50,83
	İnsanlar	16	13,33
	Duyarlılık/Duyarsızlık	15	12,5
	Eğitim Eksikliği	9	7,5
	Diğer	19	15,83
Geri Dönüşüm Nasıl Arttırılabilir	Halk bilinçlendirmeli	48	47,5
	Medya, konferans, afiş kullanılmalı	17	16,83
	Yasalar, cezalar ile kanun koymalı	17	16,83
	Farkındalık eğitimi verilmeli	13	12,87
	Çöp Konteynerleri arttırılmalı	6	5,94

Öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramının ne anlama geldiği sorulmuş ve tamamının bu soruya daha önce kullanılan ürünlerin yeniden kullanılması (%100,00) şeklinde cevap verdiği gözlenmiştir. Benzer olarak Ural-Keleş ve Keleş (2018) ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, geri dönüşüm kavramına yönelik olarak “Geri dönüştürülebilir ürünler”, “Çevre koruma”, “Yeniden kullanım”, “Geri dönüştürülebilir ürünlerin toplandığı yerler”, “Çevre kirliliğini azaltmak”, “Ekonomiye katkısı” ve “Geleceğe etkisi” gibi kavramların kullanıldığını tespit etmiştir. Burada “yeniden kullanım” kavramının en yaygın bilinen kavram olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA8: Kullandığımız eşyaların tekrar geri kullanılması,

ÖA73: Kullandığımız ürünlerin karton, pet şişe vs. yeniden kullanılması için geçen süreç

ÖA27: Artık malzemelerin işe yarar bir hale dönüştürülmesi

Ayrıca, Tablo 2 de geri dönüşümün nasıl yapılacağı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri sorulmuş ve içerik analizinden elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımları olarak verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğun geri dönüşümün özel tesislerde/fabrikalarda (%91,86) olacağını dile getirirken bir kısmının bu konuda herhangi bilgiye sahip olmadığı (%6,50) ve iki öğretmen adayının da diğer (%1,62) şeklinde farklı bir cevap verdiği gözlenmiştir. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA7: Artıklar toplanır ve geri dönüşüm fabrikasına gönderilir.

ÖA18: Yüksek ısılarda olan suda yıkanıp preslenerek eritilerek yeniden şekil verilmektedir

ÖA12: Toplanan katı atıkların belirli atölyelere götürülüp arada ayrıştırılarak yapılmasıdır.

Bununla birlikte geri dönüşümün yapılmasının temel amaçlarından bir tanesi çevre kirliliğinin önlenmesi olarak bilinmektedir. Tablo 2 de öğretmen adaylarının geri dönüşümün amacı hakkındaki görüşlerine de yönelik içerik analizi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğu geri dönüşümün amacı olarak çevreyi temiz tutmak (%71,07) olarak belirtirken, bir kısmı ekonomik tasarruf (%21,49) olarak belirtmiştir. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA21: Çevreyi korumak ve temiz tutmak, çevremizi temizlemek

ÖA48: Ekonomik tasarruf amaçlı, harcamalarımıza değer katmak için, ekonomik fayda sağlamak

ÖA81: İsrafi önlemek için, israf haramdır haramı önlemek için.

Türkiye’de geri dönüşümün önemini belirlemek amacıyla Türk Plastik Sanayicileri Araştırma, Geliştirme ve Eğitim Vakfı (PAGÇEV) (2019) “I) Doğal kaynaklarımızın korunmasını sağlar, II) Enerji

tasarrufu sağlamamıza yardım eder, III) Atık miktarını azaltarak çöp işlemlerinde kolaylık sağlar ve IV) Geri dönüşüm geleceğe ve ekonomiye yatırım yapmamıza yardımcı olur” şeklinde geri dönüşümün önemini belirtmektedir. Öğretmen adaylarına geri dönüşümün faydaları hakkında soru sorulmuş ve alınan cevaplara yönelik içerik analizi Tablo 5’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, geri dönüşümün faydaları olarak en fazla Çevre kirliliğinin azaltılması/Çevreyi koruma (%37,98) olarak belirlenirken, öğretmen adaylarının bir kısmı ekonomik kazanım (%20,15) olduğunu da dile getirmiştir. Burada öğretmen adaylarının PAGÇEV ‘in belirtmiş olduğu önemli noktalardan farklı olarak geri dönüşümün daha çok çevre kirliliğini önlemeye yönelik olduğunu düşünmesi, geri dönüşüm ekonomik ve enerji tasarrufuyla ilgili kısımlara hâkim olmadıklarını göstermektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmen adaylarının bu konularda geri dönüşüme yönelik olarak deneyimlerinin az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu konuda yeterli olduğunu göstermektedir. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA43: Geri dönüşümün temel amacı çevre kirliliğini azaltmaktır.

ÖA25: Bir öğrenci olarak kolay kolay bir eşyayı atmam, hele ki bir okul öncesi öğretmen adayı olarak hiç atmamam lazım bu yüzden geri dönüşüm bence ekonomik olarak da faydalı bir şey.

ÖA37: Bazı doğal maddeler en azından geri dönüşüm olduğu için daha az kullanılır.

İlaveten, öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusunda en büyük engellerin neler olabileceğine dair görüşlerine yönelik içerik analizi Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, en büyük engel olarak geri dönüşüm konusunda Bilinçsizlik/Bilgisizlik (%50,83) olduğu gözlemlenirken, eğitim eksikliğinin (%7,50) bu konuda en az gözlenen kod olduğu ortaya çıkmıştır. Doğan ve Simsar (2018) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada, çevre kirliliğinin temel sebeplerinin başında insanlar olduğunu belirtmiş ve eğitimin bu konuda engel olmadığını göstermişlerdir. Bu çalışmada da yine insan temelli olan geri dönüşüm bilincinin eksik olmasının geri dönüşümün önündeki başlıca engel olarak göze çarpmaktadır. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA13: En önemli nedeni bilinçsizliktir en önemlisi insanların bitmeyen tüketim hastalığı ve doğaya saldırılarıdır.

ÖA18: Okullarda geri dönüşüm konusunda uygulamalı ve teorik gerekli eğitim verilmiyor.

ÖA29: STK’lar çok sayıda değil, her yerde konteyner mevcut değil, caydırıcı yasalar yok.

Tablo 2’de ayrıca geri dönüşüm artırılabilmesine yönelik çalışmalar hakkında öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların içerik analizine de yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun halkın bu konuda bilinçlenmesi (%47,50) ile olacağını düşünmektedir. Öğretmen adaylarının az bir kısmı ise bu konuda çöp konteynerlerinin konulması (%5,94) artırılması gerektiğini dile getirmiştir. Tufaner (2019) üniversite öğrencilerin geri dönüşüm farkındalığını arttırmaya yönelik yapmış olduğu çalışmada farklı bölgelere geri dönüşüm kutularının yerleştirilmesi, geri dönüşüme yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm farkındalığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da geri dönüşüm konusunda bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasının bu konuda farkındalık kazanılması için öğretmen adaylarının tercihi olmuştur. Bu konuda örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

ÖA39: Bilinçli birey yetiştirmeliyiz, okul öncesinde eğitime başlamalıyız.

ÖA47: Devlet ve belediyeler denetlemeli ve gerekli cezai işlemler uygulanmalı.

ÖA68: Her yerde, her an geri dönüşüme yönelik konteynerler bulabilmeliyiz

Tablo 3.Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik demografik özellikleri

Tema	Kod	f	%
Duyarlılık	Evet	65	75,58
	Biraz	17	19,77
	Hayır	4	4,65
Mutluluk	Evet	72	83,72
	Biraz	12	13,95
	Hayır	2	2,33
İstekli/Hevesli	Evet	57	66,28
	Biraz	26	30,23
	Hayır	3	3,49
Okulda Geri dönüşüm kutularını kullanma	Evet	62	72,03
	Biraz	22	25,42
	Hayır	2	2,54
Evde Geri Dönüşüm kutuları kullanma	Evet	30	34,48
	Biraz	41	47,41
	Hayır	16	18,10

Öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik kendilerini duyarlı görme, geri dönüşüm işlemi sürecinde mutlu hissetme, geri dönüşümü kullanma konusunda istekli/hevesli olma durumları, okul içerisinde ve ev ortamında geri dönüşümü kullanma durumlarına yönelik düşüncelerini belirttikleri veriler Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusunda çoğunluğunun duyarlı olduğu (%75,58) geri dönüşüm sürecinde kendilerini mutlu hissettiği (%83,72) ve geri dönüşümü gerçekleştirme konusunda istekli ve hevesli olduğu (%66,28) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu okulda geri dönüşüm kutularını kullanırken (%72,03) evde bir kısmının geri dönüşüme dikkat ettiği (%34,48) tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında evlerde geri dönüşüm yapılabilmesi için herhangi bir ayrırtıcı kovaların yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca belediyelerin bu konuda insanları desteklemesinin evlerde de geri dönüşümün yapılmasının desteklenebileceği düşünülmektedir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi

Tema	Kod	f	%
Geri Dönüşüme Katkıda Bulunma Sıklığı	Hiçbir zaman	50	57,62
	Ara sıra	11	12,71
	Bazen	11	12,71
	Her zaman	9	11,01
	Nadiren	5	5,93
Geri Dönüşüme Yönelik Eğitimin Başlaması	Okul Öncesi Eğitim	70	81,35
	İlkokul	11	12,71
	Lise	3	3,38
	Ortaokul	1	1,69
	Üniversite	1	0,84
Bireylerin Duyarlılığı Nasıl Artırılabilir	Eğitim	50	58,12
	Ahlak	16	18,12
	Kanunlar	12	13,75
	Ekonomik Durum	5	6,25
	Dini Duygular	3	3,75

Tablo 4’de geri dönüşüm farkındalık anketinde yer alan geri dönüşüme katkıda bulunma sıklığı, geri dönüşüme yönelik eğitimin başlanması ve bireylerin duyarlılığının nasıl artırılacağına dair okul öncesi öğretmen adaylarının düşüncelerine yönelik betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun hiçbir zaman (%57,62) geri dönüşüme katkı da bulunmadığı gözlemlenirken çok az kısmının her zaman (%12,71) yer verdiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu geri dönüşüm

farkındalığının okul öncesi eğitim sürecinde (%81,35) başlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bireylerdeki bu duyarlılığın en fazla eğitimlerle (%58,12) ve en az ise dini duygular (%3,72) yolu ile geri dönüşüm farkındalığının kazanılacağı belirtilmiştir. Doğan ve Simsar (2018) insanlarda çevresel sorunların çözümü olarak çevresel farkındalığın artırılması ve bu konularda eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da insanlar da bireysel olarak geri dönüşüm farkındalığının artırılmasına yönelik ilk olarak gerekli eğitimlerin verilmesinin tercih etmeleri daha önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüştürülebilir ürünler kullanma ve bunları geri dönüşüme kazandırmaya yönelik düşüncelerinin incelenmesi

Tema	Alt tema	Kod	f	%
Geri dönüştürülebilir ürünlerin kullanımı ve geri dönüştürülmesi	En fazla kullanılan ürünler	Kâğıt	53	61,63
		Cam	53	61,63
		Plastik	13	15,12
		Pil	11	12,79
		Metal	2	2,33
	Geri dönüştürülen ürünler	Plastik	69	80,23
		Kâğıt	65	75,58
		Cam	30	34,88
		Cam	29	33,72
		Metal	11	12,79

Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları ve bunlardan geri dönüşüme kazandırdıkları ürünleri belirtmeleri istenilmiş ve yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun kullandığı geri dönüştürülebilir materyalin kâğıt (%61,63) ve plastik olduğu (%61,63) gözlenmiştir. Öğretmen adayların geri dönüşüme kazandırdıkları materyaller incelendiğinde en fazla plastik ürünler (%80,23) olduğu, daha sonra kâğıt (%75,58) olduğu belirtilmiştir. Brito (2002) atık pillerin şişe ve camların plastik ve kâğıt gibi malzemelerin geri dönüşümü için büyük maliyetlerin gerektiği ekonomik olarak fayda sağlayabilmesi için geri dönüşüm tesislerinin yeterli düzeylerde gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Öyle ki bu çalışmada öğretmen adaylarının en çok plastik ve kâğıdı geri dönüşüme kazandırmasının süreç içerisinde en fazla kullandıkları malzemeler olduklarından dolayı bunlara yer verdikleri düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının geri dönüşüm noktasında yeterli bilgiye sahip oldukları, geri dönüşüme karşı duyarlı, hevesli ve geri dönüşüm işlemi gerçekleştirirken mutlu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreç içerisinde kullanmış oldukları geri dönüştürülebilir materyallerden en fazla kullandıkları kâğıt ve plastik ürünlerin yine en fazla geri dönüşüme kazandırdıkları belirlenmiştir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının geri dönüşüme pek fazla katkıda bulunmadığı bununla birlikte okul da geri dönüşüm konteynerlerini kullanırken evde buna fazla dikkat etmedikleri beklenmedik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun geri dönüşüm farkındalığının kazanılmasında öğretmen adaylarının her ne kadar eğitim yoluyla sağlatılacağını belirtse de bu eğitimin ailede başlaması gerektiği gerçeğini yok sayamaz. Ayrıca öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik eğitimin başlama seviyesinin okul öncesi dönemde olması gerektiğini vurgulamaları literatürle benzerlik gösterse de (Gülay ve Ekici 2010; Kolomuç ve Açıslı, 2013; Kunt ve Geçgel,

2013; Metin, 2010; Özden, 2008) bu durumun ayrıca okul öncesi eğitimin önemine de vurgu yapmak istediklerin kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak geri dönüşüm farkındalığının kazanılması için eğitim programlarının geri dönüşüm konusunda zenginleştirerek hem teorik hem de uygulamalı çalışmalar ile kişilerde geri dönüşüm konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılması önerilebilir. Ayrıca 21. yüzyılda en fazla kullanılan dijital kitle iletişim araç- gereçleri olan televizyon ve internet gibi teknolojik materyallerin hem reklamlarla hem de sosyal sorumluluk projeleriyle kullanılarak insanlarda geri dönüşüm konusunda farkındalık kazandırılması önerilebilir. Çalışma bulgularında yer alan okullardaki geri dönüşüm konteynerleri kullanmasıyla evlerde geri dönüşüme dikkat etme arasındaki farkın sebepleri araştırılarak belediyelerden geri dönüşüme yönelik destekler istenilebilir. Ayrıca evlerde geri dönüşümün desteklenmesi konusunda konferans, bilgilendirme toplantıları ve reklamlardan yararlanılabilir.

Atıf için (How to cite)

Dinler, H., Simsar, A. ve Doğan, Y. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geri Dönüşüme Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 1-12.

Kaynakça

- Akdur, R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de çevre koruma politikaları: "Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyumu"* (Vol. 23). Ankara Üniversitesi.
- Armağan, B., Demir, İ., Demir, Ö. ve Gök, N. (2006). Katı atıkların ekonomide değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 2006-23*.
- Brito D. 2002. Conservation and management of the marsupial *Micoureus demerarae* in Atlantic Forest fragments. M. Sc. Thesis, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2008). *Çevre Bilimi İle İlgili Başlıca Terimler ve Kavramlar*, Çevre Eğitimi. (Editör: Bozkurt, O.), Ankara: Pegem Akademi, Baskı 1, 1-2.
- Çepel, N. (2006). *Ekoloji, doğal yaşam dünyaları ve insan*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Investigation of preservice preschool teachers' views on environmental problems and relevant suggestions of solution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 151-159. DOI: 10.26822/iejee.2019248589
- Domina, T. ve Koch, K. (2002). Convenience and frequency of recycling: Implications for including textiles in curb side recycling programs. *Environment and Behavior*, 34(2), 216-238.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Harman G. ve Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 331-353.
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.
- Kolomuç, A. ve Açışlı, S. (2013). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 7(6), 687-696. doi: 10.9761/JASSS1739.
- Kunt, H. ve Geçgel, G. (2013). Öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(12), 793-807.
- Külköylüoğlu, O. (2006). Çevre ve çevre (İnsan doğa ilişkisi). *Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Vakfı Yay.*
- Meriç, G. ve Kayranlı, B. (2003). Endüstriyel katı atık yönetimi. 5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi, Adana.
- Metin, M. (2010). A study on developing a general attitude scale about environmental issues for students in different grade levels. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2), 1-19.
- Miser, R. (2002). "Küreselleşen" Dünya'da yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-60.
- Otto, S. ve Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94. doi: 10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009.
- Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers. An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55. doi: 10.2167/irgee227.0.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- PAGÇEV (Türk Plastik Sanayicileri Araştırma, Geliştirme ve Eğitim Vakfı Geri Dönüşüm İktisadi İşletmesi). (2018). Geri Dönüşüm, atık yönetimi piramidi. <http://www.pagcev.org/geri-donusum>, 12.12.2019
- Palmer, J. A. (2002). Environmental education in the 21st century: *Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Simmons, D. ve Widmar, R. (1990). Motivations and barrier store cycling. *Environmental Education*, 22(1), 13-28.

- Soysal, D. (2012). İlköğretim ve lise öğrencilerinin biyoçeşitliliğin azalması ile ilgili görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Spiegelman, H. ve Sheehan, B. (2004). The future of waste, *Bio Cycle*, 45(1), 59-62.
- Şenyurt, A., Temel, A. B. ve Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 8-15.
- Tufaner, F. (2019). Geri dönüşebilir atıkların toplanması konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının toplama verimine katkısının araştırılması. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 4(1), 33-40. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/idec/issue/44131/515233>
- Ural-Keleş, P. ve Keleş, M. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498. DOI: 10.17556/erziefd.404816.
- Yücel, S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

Çocuk Gelişimi Alanında Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama: Deneysel Bir Uygulama*

Araştırma Makalesi / Research Article

 Zübeyde KAYAKCI DANIŞMAZ, MEB
 Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ, Karabük Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi bölümü lisans programına devam eden öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı hazırlama becerilerindeki gelişimi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 49 deney, 47 kontrol grubunda olmak üzere toplam 96 Çocuk Gelişimi bölüm öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere araştırmaya başlamadan önce dereceli puanlama anahtarıyla ilgili bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda bulunan öğrencilere beş hafta boyunca dereceli puanlama anahtarı hazırlamaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda bilişsel gelişim alanından beş, dil gelişim alanından beşer kazanım seçilerek deney grubunu oluşturan öğrencilerden bu kazanımlarla ilgili performansın değerlendirilmesine uygun dereceli puanlama anahtarı oluşturmaları istenmiş ve öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı hazırlama konusundaki gelişimleri izlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans analizi kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere dereceli puanlama anahtarıyla ilgili bir son test uygulanmış ve uygulamanın etkisi kontrol edilmiştir. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerden dereceli puanlama anahtarı hazırlamaya yönelik performanslarını değerlendirmeleri (öz değerlendirme) istenmiştir. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı geliştirme konusunda ustalık kazandıkları belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarına göre manidar düzeyde farklılaşmıştır. Öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı hazırlama konusundaki öz değerlendirmeleri ile araştırmacının aynı çalışmaya verdiği puanlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin değerlendirmeleri ile araştırmacının değerlendirmesi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

* Bu araştırma Zübeyde Kayakçı Danışmaz'ın Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişim Anabilim Dalında Fatma Betül Kurnaz Adıbatmaz'ın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Çocuk Gelişimi,
Dereceli Puanlama Anahtarı,
Otantik Değerlendirme.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.01.2020
Kabul Tarihi: 24.06.2020
E-Yayın Tarihi:
25.06.2020

Creating Rubric on the Field of Child Development: An Experimental Practice

Abstract

Examination of Rubric Development Skills of Students Who Continue to Undergraduate Child Development Program The aim of this study is to examine the development of graded scoring key preparation skill safe the studies that prepared for the student attending the undergraduate Child Development and Education program. The study group of the research is consisted of 96 students from Karabük University Institute of Health Sciences in 2018-2019 academic years. The students are divided in two group; 49 students as experimental group and 47 students as control group. In the research, five improvements from cognitive development are and five from language development are a were selected and students were asked to develop a graded directive according to these gain sand the students' progress in preparing graded directive was observed. In addition, the pre-test and post-test related to graded scoring instructions were applied to the experimental and control groups before the application (intervention) was performed. As a result, the effect of the intervention on the experimental group was defined. A five-week treatment was completed with the experimental group. Before the application, the students of the experimental group were informed about the graded scoring key, examples of graded scoring key were shown and what they had to pay attention during the application was explained. At the end of the practices, students were given feed back on their performance. The self-assessment form prepared by the researcher enabled students to evaluate their own studies. At the end of the practice, it was determined that the students gained mastery in developing graded instruction. The pre-test and post-test scores of the experimental group differed significantly in favor of the post-test. In addition, the post-test scores of the experimental and control groups differed significantly in favor of the experimental group. The scores they gave to their studies were compared with those given by there searcher for the same study. There was no significant relationship between the students' evaluation sand the researcher's evaluations.

Keywords

Child Development and
Education,
Rubric,
Authentic Rating

Article Info

Received: 01.14.2020
Accepted: 06.24.2020
Online Published:
06.25.2020

Giriş

Erken çocukluk döneminde değerlendirmelerin daha çok gelişimi tarama ya da tanılama amacı taşıması, standart testlerle ilgili çok sayıda değerlendirme aracının geliştirilmesini sağlamıştır. Standart olmayan yollarla değerlendirmelerin güvenilirliklerine ilişkin tartışmalar ise, diğer ölçme yöntemlerine ilişkin uygulamaların gelişimini kısıtlamıştır. Oysa çocukların gelişimsel özelliklerinin tüm yönüyle değerlendirilmesi, çeşitli ölçme yöntemlerini birlikte kullanmakla gerçekleştirilebilir. Değerlendirmelerin çok yönlü olarak gerçekleştirilmesi, bir bakıma farklı değerlendirme araçlarına ilişkin örneklerin artmasıyla sağlanabilir (Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009).

Okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında değerlendirme yapılırken “çocukların ne bildiği” ile “çocukların neler yapabildiği” sorularına yanıt aranır. Hem değerlendirmenin amacı hem de çocukların okuma yazma becerilerinde yeterince olgunlaşmamış olmaları, geleneksel kâğıt kalem testleri yerine performansa dayalı değerlendirmeleri zorunlu kılar. Bu dönemde yapılan değerlendirmenin amacı, çocuğu tanıyıp gelişimini desteklemek, çocuğun eğitiminde etkili olan kişileri (ebeveyn-öğretmen-idareciler vb.) bilgilendirmektir (Elibol ve Avcı, 2014). Çocuğun neyi ne derece bildiğini, hangi alanlarda eksiklerinin olduğunu, öğrenmede hangi aşamalardan geçtiğini belirlemek ve aileye bu konuda geribildirim vermek önemlidir. Ancak standart kâğıt kalem testleri, erken çocukluk evresinde sınırlılıklara sahip olduğundan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (Hızarcıoğlu, 2013). Çocukların hazır bulunuşluklarının, öğrenme biçimlerinin ve öğrendiklerini aktarma becerilerinin birbirinden farklı olması da değerlendirme yöntemlerinde çeşitliliği zorunlu kılmaktadır. Bu çeşitlilik öğrencilerin doğru şekilde değerlendirilip eksik yönlerinin daha net ortaya konmasını sağlamaktadır (Aytaç, 2006).

Erken çocukluk döneminde değerlendirmede çeşitliliğin sağlanması ve verilerin farklı yollarla toplanması verilen kararların doğruluğu açısından önemlidir. Türkiye’de değerlendirmede GEÇDA (Temel, Ersoy, Avcı ve Trula, 2005), AGTE (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1995) Denver II (Anlar ve Yalaz, 1996) gibi standart testlerin yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Ancak bu tür ölçme araçlarının amacı gelişimsel tarama olduğundan sınıf içi değerlendirmelerde yetersiz kalabilmektedir. Bununla birlikte dereceli puanlama anahtarlarının (DPA) kullanımının çok yaygın olmaması ve DPA kullanılarak gerçekleştirilen uygulama örneklerine gereksinim olduğunun düşünülmesi araştırmacıları bu çalışmayı gerçekleştirme konusunda yüreklendirmiştir. Farklı değerlendirme yöntemlerine ilişkin örnekler oluşturulmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüş ve bu araştırma planlanmıştır. Erken çocukluk döneminde çeşitli yöntemlerden yararlanarak değerlendirmelerin yapılması Çocuk Gelişimi Bölüm öğrencilerinin farklı değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmekle mümkün olabilir. Bu bilgilerden yararlanarak bu çalışmada Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarları geliştirmelerine yönelik deneysel bir uygulama yapılması ve sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın iki çıktısı olabileceği düşünülmektedir. Bu çıktılardan biri erken çocukluk döneminde kullanılacak DPA’na taslak örnekler oluşturmak, diğer çıktısı ise Çocuk Gelişimi Bölümü programında DPA geliştirme uygulamalarının işlevini göstermektir. Aşağıda araştırmanın konusunu oluşturan iki durumdan Çocuk Gelişimi bölümü programlarının ölçme ve değerlendirmeyle ilişkisinden ve DPA’ndan kısaca sözedilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Performansa dayalı pek çok duruma ve eğitim hedeflerine göre çok farklı şekillerde oluşturulan ve kolayca uyarlanan DPA'nın kullanımı, yaygınlaşmaya başlamıştır (Kan, 2007). Performansa dayalı değerlendirmede en önemli araçlardan biri olan DPA'ları, 1990'dan günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır (Tierney ve Simon, 2004). DPA tipik olarak, öğrenci performansını ya da performans ödevinin sonucunda ortaya çıkan ürünü değerlendirmede kullanılan puanlama aracıdır (Mertler, 2001). Öğretmenler, bir öğrencinin bir becerideki seviyesini belirlemek istediklerinde performansa dayalı bir değerlendirme yaparlar. Performansa dayalı değerlendirmelerin artması DPA'nın kullanımını yaygınlaşmasını sağlamıştır. DPA sayesinde öğrenci yanıtları da kolaylıkla puanlanabilir. Dereceli puanlama anahtarı kaliteli öğretimi destekler niteliktedir (Popham, 1997).

DPA hazırlanırken öğrenciden beklenen performansın düzeyi ölçütlerle tanımlanır. Tanımlanan bu değerlendirme ölçütleri, öğrenci performansının niteliğini değerlendirirken dikkate alınan kriterlerdir. Bu kriterler, öğrenci performansının başarılı olması için gerçekleştirmesi gereken durumlardır. Değerlendirme ölçütleri, öğrencinin verdiği yanıtları kritere uygun olanlar ve kritere uygun olmayanlar olarak ayırır (Popham, 1997).

DPA, bütünsel ve analitik DPA olmak üzere iki türdür. Bütünsel DPA, öğrenci performansının özelliklerini bütün olarak dikkate alır. Ölçüt sayısı 3-6 arasında değişiklik gösterirken ölçüt sıralaması mükemmelden kötüye şekildedir. Bütünsel DPA'nda, performans ya da ürünün tamamına tek bir puan verilir. Bütünsel DPA'nın en çok eleştirilen özelliği, performans ya da sürecin bazı özelliklerinin etkisinde kalarak eksik yönlerin göz ardı edilmesidir. Hazırlanması daha kolaydır ve daha az zaman alır. Analitik DPA'nda farklı ölçütlerle performans düzeyleri tanımlanır. Bu durum öğretmenin değerlendirmesini çok yönlü yapmasına olanak sağlar ve öğrencinin çalışmasında hangi ölçütlere dikkat etmesi konusunda öğrencilere ipuçları verir. Analitik DPA'nda her bir ölçüte ayrı puan verildiği için değerlendirme oldukça zaman alır (Aslan ve Bayraktar, 2017).

Alan yazında farklı alanlarla ilgili DPA örnekleri (Birel ve Albuz, 2014; Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009; Kurnaz, Ergün ve Ilgaz, 2018; Öztürk ve Güdek, 2012), DPA'nın kullanılmasının öğretime etkisi (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003), öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının DPA hazırlama konusundaki becerilerini geliştirme (Aytaç, 2006), öğretmenlerin DPA'na ilişkin görüşleri (Korkmaz, 2009), DPA'nın güvenilirliği (Anadol ve Doğan, 2018; Ev Çimen, 2012; Minez, 2012; Ömür ve Erkuş, 2013; Parlak ve Doğan, 2014) konularında yürütülen araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Yurt içinde yapılan alan yazında DPA ile ilgili yapılan çalışmalar incelenirken erken çocukluk döneminde kullanılan örnekler rastlanmamıştır. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde DPA'nın nasıl kullanılacağı ve Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin bu uygulamaları nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin uygulamaların oluşturulması ve denenmesi amaçlanmıştır.

Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirmeyle İlişkisi

Bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü öğretim programları incelenmiş ve genel bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. İlgili üniversitelerde ölçme ve değerlendirme konularıyla ilişkili olduğu düşünülen dersler bulunmaktadır. Bunlar “gelişimsel değerlendirme”, “görüşme ilke ve teknikleri” ve “çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri” dersleridir.

Çocuk Gelişimi bölümünün programlarında yer alan dersler incelendiğinde ölçme ve değerlendirme konularının farklı ders içerikleriyle birlikte verildiği görülmektedir. Çocuk gelişimi alanında değerlendirmenin önemi yadsınamaz. Bu nedenle bu çalışma çocuk gelişimi alanında farklı ölçme uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin ipuçları da sağlamaktadır. Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme konu alanlarıyla çocuk gelişimi konu alanlarının ortak bilgi birikimini bir araya getirerek her iki alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırmada Çocuk Gelişimi bölümü lisans programına devam eden öğrencilere verilen DPA hazırlama eğitimi ile öğrencilerin DPA hazırlama becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın deneysel yürütülmesi nedeniyle denenceler oluşturulmuştur. Aşağıda bu araştırmanın denenceleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın denenceleri

Denence 1	Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir fark yoktur.
Denence 2	Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine manidar bir fark vardır.
Denence 3	Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark yoktur.
Denence 4	Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark vardır.
Denence 5	Deney grubu öğrencileri süreç içinde dereceli puanlama anahtarı hazırlama konusunda beceri kazanmıştır.
Denence 6	Deney grubu öğrencilerinin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ile araştırmacının yaptığı değerlendirmeler arasında pozitif ilişki vardır.

Araştırmada kurulan denencelerin test edilme süreciyle ilgili süreç yöntem bölümünde verilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması, araştırmanın etik yönü, kapsam ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Çocuk Gelişimi bölümü lisans programına devam eden 2.sınıf öğrencilerinin DPA geliştirme becerileri incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma, araştırmacı kontrolünde uygulama grubunda gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneysel bir çalışmadır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, bir model önermekten daha çok bir modelin ortaya çıkışına zemin hazırlayabilecek bilgi ve deneyimlerin neler olabileceğine ilişkin açıklamalarda bulunabilmektir. Bu amaçla öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı geliştirme konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek için, gruba öntest ve son test uygulanmıştır. Ayrıca becerideki değişim de süreç içinde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Amacı bireyi geliştirmek olan etkinliklerin büyük gruplarda uygulanması, zor ve zaman alıcıdır. Araştırmanın deneysel olması ve seçilen konunun özelliği nedeniyle evren örnekleme oluşturmak zor olacağı için çalışma grubu belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma süresi kısıtlı olduğu için, ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik gibi nedenler göz önünde bulundurularak Çocuk Gelişimi lisans bölümüne devam eden 2. sınıf öğrencileriyle çalışmanın yürütülmesi tercih edilmiştir. Bu nedenle çalışma, bir devlet üniversitesinde Çocuk Gelişimi bölümü lisans programına devam eden 2. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Uygulama, deney grubunu oluşturan 49 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise 47 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama sırasında deney grubunda birinci hafta üç, ikinci hafta iki ve üçüncü hafta iki öğrenci uygulamalara katılmamıştır. Bu nedenle bulgularda uygulamaya katılan öğrenci sayıları değişiklik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda

bulunan öğrencilerin etkileşimini azaltmak amacıyla deney grubu öğrencileri 2. öğretime, kontrol grubu öğrencileri ise 1. öğretime devam eden gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur. Öğrencilerin aynı bölümde öğrenim görmelerine dayanarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin benzer olduğu varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney öncesi ve deney sonrası başarı farkını belirleyebilmek amacıyla, bir başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamalarda hazırladıkları dereceli puanlama anahtarını değerlendirmede araştırmacı tarafından geliştirilen farklı bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri görevleri değerlendirmeleri, öz değerlendirmelerle sağlanmıştır.

Başarı Testi

Araştırmada öğrencilere uygulanmak üzere, DPA konusuyla ilgili 17 soru hazırlanmıştır. Başarı testinin deneme formunda, soru sayısının az olmasının nedeni kapsamın dar olmasıdır. Başarı testinde yer alan soruların konuya ve ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğu üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sorular açıklık ve anlaşılabilirlik, kazanıma ve içeriğe uygunluk bakımından uzman görüşlerine göre yeniden gözden geçirilmiştir. Deneme formu ölçme ve değerlendirme dersi almış 155 öğrenciye uygulanarak maddelerin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Üç sorunun ayırıcılık değerinin 0,30'un altında olduğu belirlenmiş ve bu sorular uygulamadan çıkarılmıştır. Ayırıcılık değeri 0,30'un üzerinde olan soruların tümü, ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Testte yer alan 14 maddenin güçlük indeksleri 0,10-0,53; madde varyansı 0,09-0,25, maddelerin standart sapması 0,29-0,50 aralığında, madde ayırıcılığı ise, 0,33 ve 0,90 aralığında değişmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0,53 olarak hesaplanmıştır.

DeneySEL Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

DeneySEL çalışmaya başlamadan önce, araştırmanın yürütülmesinin etik olarak uygun olduğuna ilişkin etik kurul onayı alınmıştır. İlgili ana bilim dalından araştırılmanın yürütülmesiyle ilgili izinler alındıktan sonra, deney ve kontrol grubu gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. DeneySEL uygulamadan önce gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin süreç aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerin DPA hazırlamada, MEB Okul Öncesi Öğretim Programında yer alan kazanımlardan hangilerini uygulamada kullanacakları belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıda verilmiştir.
 - 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
 - 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.
 - 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkartma yapar.
 - Haftanın günlerini sırasıyla söyler.
 - Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.
 - Kim, ne, ne zaman, neden, nasıl gibi sorulara yanıt verir.
 - Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
 - Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.
 - Dinlediği bir öyküyü anlatır.

- Resim, nesne, olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.
- Bilişsel gelişim alanından beş, dil gelişim alanından beş kazanım seçilmiş ve bu gelişim alanlarına uygun ölçütler geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçütlerle dereceli puanlama anahtarının hazırlanması amaçlanmıştır. Bu kazanımlara ilişkin bütünsel puanlama anahtarları öncelikle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçütler oluşturulurken ölçütlerin kazanıma uygun ve ölçüt sıralamasının “mükemmelden...zayıfa” olmasına dikkat edilmiştir. Kazanımı en üst düzeyde karşılayan performansı anlatan ölçüte “3” puan, kazanımı hiç karşılamayan performansı anlatan ölçüte “0” puan verilmiştir. Ölçütler yazılırken ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ölçütler yazılırken bitişiklik ilkesine ve binişik olmama ilkesine dikkat edilmiştir. Ayrıca ölçütler oluşturulurken ölçüt sayısının uygun olmasına dikkat edilmiştir. Aşağıda örnek olması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bütünsel DPA'nın taslağı verilmiştir.

Tablo 2. Bütünsel DPA örnek

Kazanım: Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.

Görev: Kazanımın değerlendirilmesinde öğrenciye küpler verilir. Aşağıdaki öykü anlatılır ve ilgili soru sorulur.

“Özge pazartesi günü 6 elma yemiştir. Salı günü 3 elma yemiştir. Çarşamba günü ise 4 elma yemiştir.” Anlatılan bu öyküdeki her bir elmanın bir küpe karşılık geldiğini düşünürsen her gün için nasıl bir sıralama oluşturursun?”

Yanıt tanıma kodu	Ölçütler	Puan
01	Özge'nin pazartesi, salı ve çarşamba günü yediği elma sayısını küpleri kullanarak doğru olarak sıralamış ve somut nesnelere grafik oluşturabilmiştir.	3
10	Özge'nin pazartesi, salı ve çarşamba günü yediği elma sayısından yalnız ikisini küpleri kullanarak doğru olarak göstermiştir.	2
20	Özge'nin pazartesi, salı ve çarşamba günü yediği elma sayısından yalnız birini küpleri kullanarak doğru olarak göstermiştir.	1
50	Öyküde verilen durumun küplerle grafik gösterimini gerçekleştirememiştir.	0
30	Kendinden ne beklediğini anlamamıştır.	0

- Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan bütünsel DPA öğrenciden beklenen performansa ilişkin bir çerçeve oluşturmuştur. Böylelikle öğrenci performanslarının daha güvenilir değerlendirilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrencilerin performanslarını değerlendirmek amacıyla bir analitik DPA hazırlanmıştır. Oluşturulan bu DPA'nın amacı, Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin DPA hazırlama becerilerindeki değişimi ve gelişimi izlemektir. Öğrencilerin DPA hazırlamalarına ilişkin performansı değerlendirmede kullanılan değerlendirme aracı Ek 1'de verilmiştir.
- Öğrencilerin hazırladıkları DPA ile ilgili kendi performanslarını değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından analitik DPA (Katılımcı Öz Değerlendirme Formu) hazırlanmıştır. Öğrenciler öz değerlendirmelerini araştırmacı tarafından hazırlanan “Katılımcı Öz Değerlendirme Formu” ile yapmışlardır.
- Deney grubuna yukarıda anlatılan uygulamaların gerçekleştirilmesinin yanı sıra kontrol grubuna bir haftalık DPA'nın ne olduğuna ilişkin bir anlatım yapılmıştır. Bu içerik sunuş yoluyla öğrencilere aktarılmıştır. Kontrol grubuna verilen bir haftalık bilgiye dayalı anlatım, sınıf içi uygulamaların etkisini göstermesi bakımından da önemlidir.

Uygulama süresinin uzun olması öğrencilerin uygulamaya olan ilgilerini olumsuz etkileyeceği için uygulama beş haftada gerçekleştirilmiştir. Yedi uygulama sınıf içi etkinliklerde yapılmıştır. İki uygulama öğrencilere ödev

olarak verilmiştir. İlk hafta öğrencilere DPA oluşturma hakkında genel bilgileri içeren bir sunum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere DPA örnekleri gösterilmiş ve uygulama sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Sınıf içinde DPA'nın nasıl hazırlanacağı bir örnekle anlatılmıştır. İçeriğin aktarılmasının ardından öğrencilerden “6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır” kazanımıyla ilgili bir performansa yönelik dereceli puanlama anahtarı hazırlamaları istenmiştir.

İkinci hafta, “1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar” ve “1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak çıkarma yapar” kazanımları için öğrenciler DPA hazırlamışlardır. Aynı kazanımlara ilişkin DPA'nın doğru bir örneği araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır ve uygulama sonunda bu örnek tahtaya yansıtılarak öğrencilere bu örnekle kendi performanslarını karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin nerelerde yanlış yaptıkları, DPA hazırlarken dikkat etmeleri gerekenler vb. konularında geri bildirim verilmiştir. İkinci hafta yapılan ikinci uygulamadan sonra, öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı öz değerlendirme formu dağıtılmış, öğrencilerden kendi hazırladıkları DPA'nı formda belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirerek puanlamaları istenmiştir. Sonraki tüm uygulamalar için de öz değerlendirme formları uygulama sonunda kullanılmıştır.

Üçüncü hafta, öğrencilerle önceki iki haftada gerçekleştirilen uygulamalarda nerelerde hata yaptıklarına ve bu hataları nasıl düzeltebileceklerine ilişkin geribildirim verilmiştir. “Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur” kazanımı için DPA sınıfta araştırmacı tarafından örnek olarak hazırlanmıştır. Dördüncü ve beşinci haftalarda diğer kazanımlar için DPA sınıf içi çalışmalarla öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. İki kazanımla ilgili performansın değerlendirilmesine yönelik DPA oluşturulması öğrencilere sınıf dışındaki performanslarını görebilmek amacıyla ödev olarak verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerden beş haftalık uygulama sürecinde öğrenme süreciyle ilgili neler yaşadıklarını, neler öğrendiklerini, dereceli puanlama anahtarı hazırlarken neler hissettiklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere uygulanan ön test ile son test sonuçları, uygulanan eğitimin hangi düzeyde başarılı olduğuna karar vermek için kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları mutlak başarı yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan analizler yapılmıştır. Veriler çözümlenirken aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı Man Whitney U Testi ile incelenmiştir. Mann Whitney U Testi, normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda, iki bağımsız grubun puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir yöntemdir (Karagöz, 2010).
- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, tekrarlı ölçümler ile kullanılmak için tasarlanmıştır; yani katılımcılar iki durum üzerinden değerlendirildiğinde ya da iki farklı durum altında değerlendirildiğinde kullanılır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, tekrarlı ölçümler t-Testinin parametrik olmayan alternatifidir, ortalamaları kıyaslamak yerine; Wilcoxon, puanları sıralara dönüştürür ve onları değişkenlerle kıyaslar.

- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir.
- Deney ve kontrol grubunun son test puanlarında manidar bir fark olup olmadığı Man Whitney U-Testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu kısımda, deney ve kontrol grubuna uygulanan test ile deney grubu ile yapılan uygulama çalışmaları sonucunda elde edilen verilerin ışığında bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulguları sunmadan önce araştırma sonuçlarının güvenilirliğinden söz etmek yerinde olacaktır. Deney grubundan elde edilen veriler arasından, iki farklı kazanıma yönelik oluşturulan DPA arasından rastlantısal yollarla 15 öğrenci performansı seçilmiş ve üç farklı uzmandan DPA ile puanlamaları istenmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik genellenebilirlik kuramına göre çözümlenerek G ve Φ katsayıları hesaplanmıştır. Birinci performans için G katsayısı 0,89, Φ katsayısı 0,89; ikinci performans için G katsayısı 0,81, Φ katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler DPA ile farklı değerlendiricilerin benzer sonuçlara ulaşabildiğini göstermektedir. Bu durum deneysel uygulamanın iç geçerliğini güçlendiren kanıtlar sunmaktadır.

“Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar fark yoktur” denencesini kontrol etmek amacıyla Man Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun puanlarının ön testte manidar düzeyde farklı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarının U-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	U	p
Deney	49	46,48		
Kontrol	47	50,61	1250	0,457

Tablo 3’e göre, Man Whitney U Testi sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında manidar düzeyde fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama yapılmadan önce DPA hazırlama konusundaki hazırbuluşluk seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

“Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine manidar fark vardır” denencesi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test –Ön Test	N	Test İstatistiği	Standart Hata	z	p
Negatif Sıra	0				
Pozitif Sıra	49	1,225	100	6,105	.000

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra başarı testi puanları arasında manidar düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Gözlenen farkın son test puanlarının lehinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, DPA oluşturma konusundaki uygulamaların öğrencilerin DPA konusundaki bilgilerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin DPA geliştirmeye ilgili beceri düzeyinde bir

artış olup olmadığı ancak izleme amaçlı değerlendirmelerle kanıtlanabilir. Bununla ilgili bulgulardan aşağıda söz edilecektir.

“Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar fark yoktur” denencesinde kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları incelenmiş ve fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test–Ön Test	N	Test İstatistiği	Standart Hata	z	p
Negatif Sıra	1	1,127	94	5,96	.000
Pozitif Sıra	46				

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında manidar düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu durum, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü denencesinde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Her iki grubun da son test puanlarının ön teste göre manidar düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının yüksek olmasını, uygulanan programın etkililiği ile açıklanabilmesi için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan farklarının da incelenmesi gerekir. Bu amaçla araştırmanın dördüncü denencesi test edilerek ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

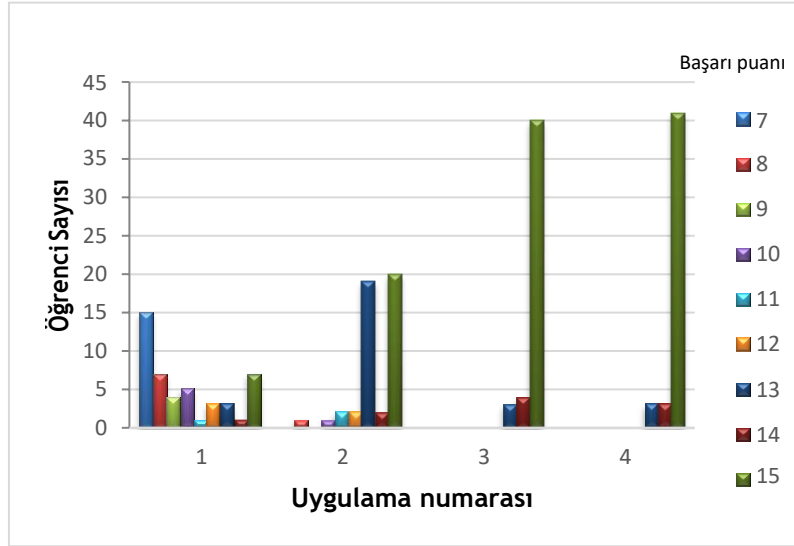
“Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine manidar fark vardır” denencesi Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarının U Testi Sonuçları

Grup	N	Aritmetik ortalama	U	p
Deney	49	69,46	124,5	.000
Kontrol	47	26,65		

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu, farkın istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir ($U=124,500$ $p < 0,000$). Buna göre deney grubu öğrencileri, son test uygulamasında daha başarılı olmuşlardır. Bu durum hazırlanan ve uygulanan programın öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerinin artırdığı yargısını güçlendirmektedir.

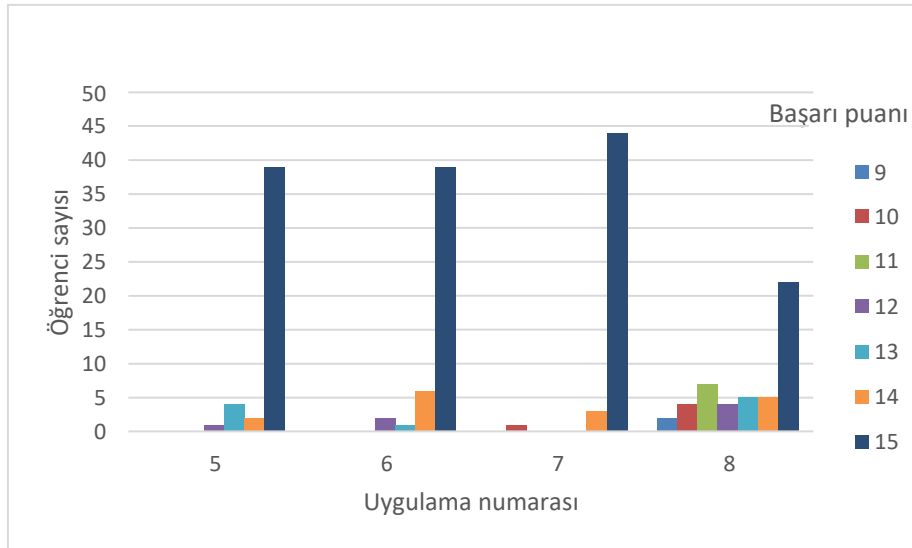
“Deney grubu öğrencileri süreç içinde dereceli puanlama anahtarı hazırlama konusunda beceri kazanmıştır” denencesiyle ilgili olarak, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini görmek amacıyla dört uygulamanın öğrencilere ait performans grafiği oluşturulmuştur. Bu uygulamalarda 15 puan en iyi performans göstermektedir. Şekil 1’de öğrencilerin sınıf içinde yapmış oldukları ilk dört uygulamaya ilişkin değerlendirme sonuçları verilmiştir.



Şekil1. Yapılan İlk Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Grafik

Şekil 1 incelendiğinde, uygulama sayısı arttıkça öğrencilerin istenilen düzeye ulaşma seviyelerinde artış gözlenmektedir. İlk uygulamada öğrencilerin daha düşük puan aldıkları, uygulama sayısı arttıkça beceride ustalaşarak daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Uygulama 3 ve uygulama 4'te 15 puan alan öğrenci sayısı diğer uygulamalara göre daha fazladır.

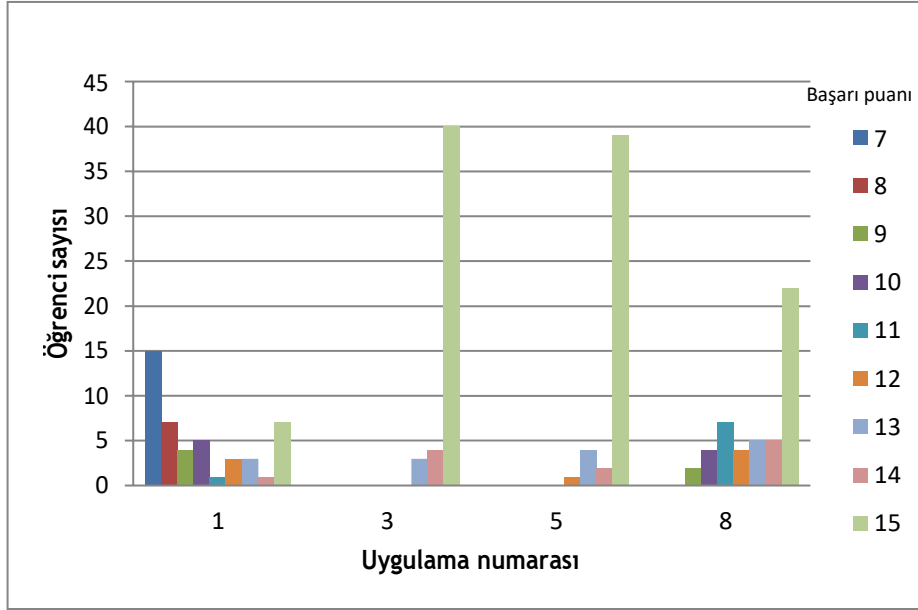
Şekil 2'de öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları üç uygulama ile ödev verilen bir uygulamaya ilişkin değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir.



Şekil2. Yapılan Son Dört Uygulamanın Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Grafik

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama sayısı arttıkça uygulamadan tam puan alma sayıları da artmıştır. Özellikle yedinci uygulamada öğrenci başarısındaki değişim dikkate değerdir. Diğer uygulamalarda, düşük puan alan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Ayrıca ödev verilen uygulamada da farklı puan alan öğrencilerin olmasının yanı sıra tam puan alan öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir.

Şekil 3'te 1., 3., 5. ve 8. uygulamalara ait değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir. Ardışık olmayan uygulamalardan seçilen değerlendirme sonuçları ile öğrencilerin gelişim düzeyleri gözlenmeye çalışılmıştır.



Şekil3. 1, 3, 5 ve 8. uygulamalara ait değerlendirme sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde öğrenci puanları ilk uygulamada farklı puanlarda dağılım gösterirken uygulama arttıkça farklılaşmanın azaldığı, öğrenci puanlarının yüksek ve tam puanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. 3.ve 5.uygulamada öğrenci puanlarının dağılımı çok net bir şekilde öğrencilerin gelişimini göstermektedir. 8. uygulamanın daha heterojen bir dağılım göstermesinin nedeni bu uygulamanın sınıf dışı etkinlik olarak gerçekleştirilmiş olmasıdır. Öğrenciler bağımsız çalışma ortamında, birbirleriyle daha az etkileşimli olduklarında daha düşük performans göstermişlerdir.

Öğrencilerin hazırladıkları çalışmalar uygulama sonunda araştırmacı tarafından toplanmış ve bir sonraki uygulama zamanına kadar değerlendirilmiştir. İlk hafta yapılan uygulamaların üzerine açıklayıcı notlar yazılmış ve öğrencilere uygulamaları dağıtılarak incelemeleri istenmiştir. Aynı zamanda her uygulamadan sonra araştırmacı o uygulamayla ilgili önceden kendisinin hazırlamış olduğu DPA'nı örnek olarak yansıtmış ve öğrencilerden kendi performanslarıyla bu örnek arasındaki farkları incelemelerini istemiştir. Daha sonra öğrenciler kendi performanslarını öz değerlendirmeler yoluyla değerlendirmiştir.

Öğrenci öz değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkiler Spearman'ın sıra farkları korelasyonu ile incelenmiş sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Kazanım sözcüğü K ile gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Öz Değerlendirmeleri ile Öğretmen Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiler

	Bilişsel Gelişim			Dil Gelişimi	
	K6	K17	K10	K15	K16
r	0,15	0,79	0,33*	0,09	-0,14
p	0,30	0,61	0,03	0,52	0,35
N	48	44	43	47	46

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde manidar ilişkilerin olmadığı söylenebilir. Yalnızca dil gelişimi kazanım 10 ile ilgili uygulamada öğrenci ve öğretmen öz değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak manidar ancak düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgular kısmında öğrenci ürünlerinden örnekler verilmesinin hem araştırmanın iç geçerliğini artıracığı hem de bu konuda yeni çalışmalar yürütecek olanlara görüş sağlayacağı düşünülmüş ve aşağıda öğrenci çalışmalarından örnekler verilmiştir.

Bilişsel Gelişim Kazanım 4
6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
renk / dokü / büyüklük

Ölçütler	Puan
6-10 nesneyi renk, dokü ve büyüklüğü bakımından gruplandırır.	4
6-10 nesneyi renk ve dokü bakımından gruplandırır.	3
6-10 nesneyi renk bakımından gruplandırır.	2
6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.	1

Bilişsel Gelişim Kazanım 6
1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkarma yapar.

Puan	Açıklama
3	Çocuk 7'den 10'a kadar olan kalemleri kullanarak çıkarma yapar.
2	Çocuk 6 ve daha az olan kalemleri kullanarak çıkarma yapar.
1	Çocuk çıkarma işlemi yapar ama hatalıdır.
0	Çocuk çıkarma işlemi yapamaz.

Estetik Gelişim Kazanım 6
1'den 10'a kadar olan nesneyi kullanarak çıkarma yapar.

PUAN	ACIKLAMA
4	Çocuk 6-10 nesneyi kullanarak çıkarma işlemi yapar.
3	Çocuk 5 ve daha az nesneyi kullanarak çıkarma işlemi yapar.
2	Çocuk çıkarma işlemi yapar ama sonuç yanlıştir.
1	Çocuk çıkarma işlemi yapamaz.

Dil Gelişim Kazanım 16: Es sesli sözcüklerin anlamlarını söyler

ÖLÇÜTLER	Puan
Es sesli 3 tane sözcükten anlamını söyler.	4
Es sesli 2 tane sözcükten anlamını söyler.	3
Es sesli 1 tane sözcükten anlamını söyler.	2
Uygun es sesli sözcükten anlamını söyleyemez.	1

Şekil 4. Öğrenci çalışmalarından örnekler içeren resimler

Araştırmada öğrencilerden deneysel uygulamanın sonunda öğrenme deneyimlerine ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin deneyimlerine ilişkin aktardıkları bilgilerden bazıları Tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin deneysel uygulama sırasındaki öğrenme deneyimlerine ilişkin aktardıkları bilgilerden bazıları

Öğrenci	Aktardığı deneyim
S.	... Uygulamalardan önce rubrikler ile ilgili sadece tanımsal olarak kavramı biliyordum. Nasıl hazırlanacağına dair bir fikrim yoktu... Rubriklerin öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağladığımı, eksiklerin neler olduğunu ve bu eksiklerini giderme yollarını gösterdiğini öğrendim... İkinci haftadaki uygulamaları birinci hafta yaptığım uygulamalardan daha kolay ve rahat yaptım.
K.	... Önceden sadece holistik ve analitik rubrik hakkında genel bilgiler biliyordum. Nasıl hazırlanacağı hakkında bir bilğim ve deneyimim yoktu... Dereceli puanlama yönergesinin iki türden oluştuğunu ve bu türlerin holistik ve analitik olduğunu, ölçüt sayısının 3-6 arasında olması gerektiğini öğrendim.

- B. ...yaptığımız holistikrubrik uygulamaları boyunca adını bile söyleyemediğim ve bölümümde çok işime yarayacak olan holistikrubrik ne demektir onu öğrendim...Holistikrubriği öncelikle hocamızın anlatması ardından örnekler göstermesi ve bizlere uygulamalı olarak hazırlatması, son olarak da doğru yapıp yapmadığımızı görmemiz için aynı kazanım ile kendisinin hazırladığı rubriği bizimle paylaşması ile bu çalışmayı iyice pekiştirdim.
- M. ...İlk haftanın aksine sonraki uygulamalarda konuya hakimiyetim arttı ve son hafta yapılan uygulamada pratik bir şekilde uyguladım... İlk rubriklere çok ayrıntılı şeyler yazarken şimdi daha basit ama öz ölçütler yazabiliyoruz. ... çalışma boyunca rubrik nedir, nasıl hazırlanır, türleri nelerdir, özellikleri, avantajları ve dezavantajları nelerdir gibi soruların cevaplarını öğrendim.... İkinci hafta ilk hafta hazırladığımız rubrik kağıdına “mantığını anlamışsın” yazdığınızda mutlu oldum ve cesaretlendim.
- A. ...Rubrik yazarken genel olarak kazanıma odaklanmayı ve basit düşünmeyi öğrendim. Çocuk odaklı düşünüp çocuğun seviyesinin üzerinde bir performans yazmamayı öğrendim.
- T. ...Hocamız nerede hata yaptığımızı uygulama kağıtlarımıza yazıp bize geri veriyordu. Bu da hatalarımızı düzeltmeye yardımcı oluyordu.
- P. ...İlk başta ne kadar ön yargılı olsam da öğrendikten sonra sıkıcı olmadığını, aslında eğlenceli bir çalışma olduğunu anladım.
- Z. ...Yanlış yaptığımız rubriklerin doğrularını hocamız bizlere göstererek yanlışlarımızı fark ettik ve ona göre daha doğrularını yapmaya başlayıp öğrendim... Bu uygulamalarda bazen zorlansam da keyifli olduğunu ve mesleki anlamda bana yenilikler kattığını düşünüyorum.
- Ş. ...Öğretmenlerimizin detaylı anlatımıyla, ufacık bir bilemediğim yerde hemen onlardan yardım isteyip olup olmadığını sorarak, nasıl iyileştirebileceğim hakkında fikir alarak her hafta yavaş yavaş deneyimleyerek öğrendim....
- H. Arkadaşlarımızla birbirimize danışıp yardımcı olduk hatta, sınıfta diyaloga girmediğim kişilerle de kaynaştık.... Kendim çok fazla eklemeyi yapıyordum. Hedef davranışa odaklanmayı konudan uzaklaşıyordum. Aynı çalışmalarını tekrar yapsam buna çok dikkate derdim.

Öğrencilerin deneysel uygulama konusunda değerlendirmelerini içeren kompozisyonları incelendiğinde öğrencilerin bu uygulamanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri, uygulamadan keyif aldıkları, öğrenme deneyimlerini artırdıklarını fark ettikleri görülmektedir.

Tartışma

Araştırmada Çocuk Gelişimi bölümüne devam eden deney grubu öğrencilerinin DPA oluşturmaya ilişkin uygulamalar sırasında beceri kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca süreç içinde öğrencilere DPA kullanılarak geri bildirim vermenin öğrencilerin beceri düzeyine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında farklı özellikteki gruplarla gerçekleştirilen, benzer araştırma örnekleri vardır (Goodrich, 2001; Koutsoftas ve Gray, 2012; Luft, 1998; Petkov ve Petkova, 2006). Aytaç (2006) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerden kendi DPA'nı hazırlamalarını istemiş ve her uygulamanın sonunda performansı en iyi yansıtan DPA öğrencilerin ortak kararıyla belirlenmiştir. Bu çalışmada DPA kullanmanın öğrencilerin konuyu anlamalarını sağladığı ve konuyla ilgili soruları çözme becerilerini desteklediği, öğrenci başarısını artırdığı belirtilmiştir. Alan yazında ayrıca DPA kullanılarak öğrencilere geri bildirim sağlamanın eğitim ve öğretime katkı sağladığı da vurgulanmaktadır (Andrade, 2000; Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Bayraktar ve Aslan, 2016; Goodrich, 1996; Van Helvoort, 2012).

DPA ile gerçekleştirilen değerlendirmeler genel izlenimle yapılan değerlendirmelere göre daha nesnel sonuçlar verecektir (Doğan, Karakaya, Kutlu, 2017, Ev Çimen, 2012). Bu çalışmada DPA kullanılarak öğrencilere kendi performanslarıyla ilgili geri bildirimler sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri öz değerlendirmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bir uygulama dışında bir ilişki bulunamamıştır. Güneş ve Kılıç (2016), yaptıkları bir çalışmada bu bulguya benzer bir biçimde öğretmen değerlendirmeleri ile öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin ilk kez öz değerlendirme yapıyor olmasından kaynaklanabilir. Öz değerlendirmelerde öğrencilerin güvenilir değerlendirme

yapabilmeleri için daha çok sayıda uygulama yapılması gerekebilir. Goodrich ve Boulay (2003) da öz değerlendirmenin nasıl yapılacağını öğrencilere anlatmanın, bu bilgilerin öğrenciler tarafından hemen benimseneceği ve yazılarına aktarılacağı anlamına gelemeyeceğini belirtmektedir. Her ne kadar öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri arasındaki ilişki olmadığı yönünde araştırma sonuçları olsa da öz değerlendirmelerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlaması (Somervell, 1993) nedeniyle kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada temel amaç deneysel uygulamaya katılan Çocuk Gelişimi bölüm öğrencilerinin belirli bir kazanımla ilgili performansa ilişkin ölçütler oluşturarak bütünsel DPA oluşturma becerilerindeki değişimi izlemektir. DPA'nın hazırlanması güçtür ve uzmanlık gerektirir (Popham, 2000). Bu bakımdan DPA'nın geliştirilmesi konusunda mutlaka belirli bir eğitim alınması ve uygulamalarla ilgili geri bildirim sağlanması gerekmektedir. DPA hem erken çocukluk döneminde sınıf içinde gerçekleşmesi beklenen davranışları gözlemlenmede hem de Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin öğrenmelerini izleme ve puanlamada etkili bir değerlendirme aracıdır. Olumlu yanlarına rağmen bu konuda eğitim alınmasının geçerli sonuçlar elde etmede önemli olduğunun yeniden belirtilmesinde fayda vardır (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2003).

DPA, kısa yanıtla ya da açık uçlu soruların puanlanmasında kullanılabilen gibi belirli bir performansın puanlanmasında da kullanılabilir. Öğrencilerin sınıf içinde belirli bir alanla ilgili performansları onların yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerileriyle ilgili olabilir. Bu tür becerilerin değerlendirilmesinde genel izlenimle puanlama güvenilir bir değerlendirme sağlamayabilir (Doğan, Karakaya ve Kutlu, 2017). Bu çalışmada da öğrencilerden belirtilen kazanımla ilgili DPA hazırlamalarının hem analitik düşünme hem de yaratıcı düşünme becerileriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırma sonuçlarının Çocuk Gelişimi alanında farklı performansların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilebilecek DPA'na örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada deney grubunda bulunan Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin uygulamalar sırasında DPA geliştirme becerilerinde artış gözlemlendiği, DPA hakkında son testte önemli düzeyde yüksek puan aldıkları ve uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür değerlendirme araçlarının sınıf içi uygulamalarda geliştirilmesi ve kullanılmasıyla öğrencilerin ilgili becerilerini kullanmada yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin öz değerlendirmeler ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bir ilişki elde edilememiştir. Bu durum uygulama sayısının az olmasıyla ya da öğrencilerin öz değerlendirmelerin amacını kavramalarının daha uzun bir zaman gerektirmesiyle açıklanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Çocuk Gelişimi bölümünde ilgili dersler kapsamına DPA oluşturma vb. konular eklenebilir. Bu dersin devamı olarak Değerlendirme Aracı Geliştirme adıyla uygulamalı yeni bir ders açılarak bu derste kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, gözlem formları, DPA geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir. Bu yolla değerlendirmelerde standart testlerin yanı sıra diğer değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının da yaygınlaşması sağlanabilir.

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak benzer bir konuda çalışma yapacak araştırmacılara Çocuk Gelişimi öğrencilerinin kontrol listesi, derecelendirme ölçeği vb. farklı özellikteki ölçme araçlarını hazırlama konusundaki ustalıkları deneysel çalışmalarla incelenebilir.

Atıf için (How to cite)

Kayakçı, Danışmaz, Z. ve Kurnaz, Adıbatmaz, B. F (2020). Çocuk Gelişimi Alanında Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama: Deneysel Bir Uygulama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 13-29..

Kaynakça

- Anadol H. Ö. ve Doğan C. D. (2018). Dereceli Puanlama Anahtarlarının Güvenirliğinin Farklı Deneyim Yıllarına Sahip Puanlayıcıların Kullanıldığı Durumlarda İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 2018; 17(2): pp. 1066-1076 *İlköğretim Online*, 2018; 17(2): s.1066-1076. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). Denver II Gelişimsel Tarama Testi-Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu. *Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu, Ankara*.
- Aslan, C. ve Bayraktar, A. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanan Öğrencilerin Başarıları Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 504-517.
- Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2), 25-36.
- Aytaç N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasalarını Anlamalarının Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi ve Kullanımı. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. M.S. Kocakulah).
- Birel A. S. ve Albuz A. (2014). Viyolonsel Öğretiminde Performansı Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Rubrik) Sınanması ve Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3): 281-207.
- Ev Çimen, E. (2012). Öğrencilerin Matematiksel Güç Düzeylerini Ölçme Sürecinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>
- Goodrich Andrade, H. ve Boulay, B. A. (2003) Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30.
- Güneş, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı ile Öz, Akran ve Öğretmen Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39:58-69.
- Kan, A (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(1):129-152.
- Koutsoftas, A. D. ve Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 395-409.
- Kurnaz, F. B., Ergün, E. ve Ilgaz, H. (2018). Çevrimiçi Tartışma Ortamlarına Katılıma İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı, Participation in online discussion environments: Is it really effective? *Education and Information Technologies*, 23(4), 1719-1736.
- Kutlu Ö, Yıldırım Ö. ve Bilican, S. (2009). Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 76-88.
- Korkmaz, Y (2009). Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Prof. Dr. A Afyon).
- Luft J. (1998). "Rubrics: Design and Use in Science Teacher Education", Annual meeting of the association for the education of teachers in science, Arizona.1.
- Mertler, C.A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. 15 Ağustos 2018 tarihinde <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> adresinden alınmıştır.
- Minez, T. (2012). Piyano Eğitiminde Rubrik İle Geleneksel Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, (Danışman: Prof. Dr. T Sağer).
- Ömür, S. ve Erkuş, A. (2013). Dereceli Puanlama Anahtarıyla, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 308-320.

- Parlak B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarlarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2):189-197.
- Petkov, D. ve Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510.
- Popham, W. J. (1997), What's Wrong and What's Right With Rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2),72-75.
- Popham, W.J. (2000). Modern educational measurement: Practical guide lines for educational leaders (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1995). Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı. *Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi*.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2005). Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "GEÇDA". Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Tierney R. ve Simon M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2).
- Van Helvoort, A. A. J. (2012). Perspectives on how adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *The Journal of Academic Librarian Ship*, 38(3), 165-171.

36-72 Aylar Arasında Çocuğu Olan Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Nezahat Hamiden KARACA, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, 36-72 aylık çocukların annelerinin oyuncak seçimindeki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, Afyonkarahisar il Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ve bağımsız anaokulları arasından, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, normal gelişim gösteren 36-72 ay arasındaki 110 çocuğun anneleri dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla, Genel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşleri Formu" kullanılmıştır. Annelerin oyuncak seçimindeki görüşlerini incelemek amacıyla tarama modeli türlerinden genel tarama modelinden yararlanılmış ve betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre annelerin çocuklarına oyuncak seçerken; fiyatına, güvenlik ve kalite özelliklerine, eğitici olmasına, gelişimlerine katkı sağlamasına, olumsuz etkilememesine ve saldırgan duygularını ortaya çıkarmamasına her zaman dikkat ettikleri, ancak yıkanabilen ve doğal malzemelerle yapılmış olmalarına bazen dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Oyun,
oyuncak,
anne,
okul öncesi dönem,
özellik.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.02.2020

Kabul Tarihi: 24.06.2020

E-Yayın Tarihi: 25.06.2020

Examining the Toy Preference Views of Mothers of 36-72 Month-Old Babies

Abstract

In this study, it was aimed at examining the views of mothers of 36-72 month-old children's about toy preferences. The mothers of 36-72 month-old 110 babies, who were developing in normal standards, participated in the study that were selected through random sampling among the primary schools and independent pre-schools serving under Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education. General Information Form and "Toy Preference Views of Mothers Form" were used for data collection in the study. Among the survey models, the general survey model was used for examining the views of mothers about toy preferences, and they were analyzed through descriptive statistics. According to the research finding, it was determined that, while choosing toys for their babies, the mothers always cared about the price/safety/quality properties, and whether toys are educative, whether they contribute to the development of the child, whether they have any negative impact and whether they cause aggressive behaviors; however, they sometimes cared about whether the toys are washable and made of natural materials.

Keywords

Play,
toy,
mother,
preschool,
feature.

Article Info

Received: 02.14.2020

Accepted: 06.24.2020

Online Published:

06.25.2020

Giriş

Geçmişten günümüze kadar varlığını koruyan oyuncaklar, çocuklar için yaşamlarında önemli yer tutmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte geleneksel oyuncaklar, yerlerini internet oyunlarına veya dijital oyuncaklara bırakmaya (Şarman, 2015; Smirnova ve Nieves-Rosa, 2018) başlamış olsa da oyuncakların, her çocuk tarafından aynı amaçla ve farklı şekillerde kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (Cinel, 2006). Özellikle büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu okul öncesi dönemde, çocuklar çevrelerinde buldukları her türlü malzemeyi hayal güçlerini kullanarak oyuncak olarak görmekteyler (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Smirnova ve Nieves-Rosa, 2018). Oyuncaklar çocukların oynayarak öğrenmelerini ve aynı zamanda bilişsel, dil sosyal-duygusal, psikomotor gelişmelerini ve özbakım becerilerini kazanmalarına yardımcı olan materyaller olarak vurgulanmaktadır (Nwokah, Hsu ve Gulker, 2013; Oğuzkan ve Avcı, 2000; Oktay, 2002; Piaget, 2002; Yeniasir, Gökbulut ve Yaraşir, 2017). Okul öncesi dönemde çocukların yaş ve gelişim düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine göre hazırlanmış oyun ortamları ve oyuncaklar, eğitimi desteklemede ve gelişmelerinin sağlıklı bir şekilde olmasında önemli yer tutmaktadır (Kandır ve Şahin, 2011; Spodek ve Saracho, 2003). Çünkü çocukların yaş, gelişim, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda sunulan oyuncaklar, çocukların oyunu çeşitlendirebilmelerine olanak sağlayarak, günlük yaşantı ve deneyimleri anlayabilmelerine, sosyal hayata uyum sağlamalarına yardımcı olabilmekte (Çamur vd., 2008; Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2007; Kandır ve Şahin, 2011; Pehlivan, 2005; Smirnova, 2011), aynı zamanda rahatlıkla risk alarak yeni şeyler üretebilmelerini, gördüklerini taklit etmekle kalmayıp kendi yeteneklerini de ekleyerek yeni şeyler yaratabilmelerini desteklemektedir (Dauch vd., 2018; Poyraz, 2003).

Oyun ortamlarında çocuğun oyun davranışını; yaşı, ilgi ve gereksinimleri, öğretmen ya da çocuğa bakan kişi (Saracho, 2002) ile çocuğun yaşamında önemli role sahip olan oyuncakları etkilemektedir. Bu cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun yeniden yazalım. Çünkü çocukların yaş ve gelişim dönemlerine göre oyun esnasında kullandıkları oyuncaklar değişmektedir. Çocuklar oyuncakları; bazen kendileri tarafından geliştirilmekte bazen yetişkinler tarafından hazırlanabilmekte (Yalçınkaya, 2004) ya da satın alınabilmektedir. Çocuklara sunulacak oyuncakların, satın alınması zorunlu değildir. Önemli olan oyuncakların gerçek yaşamı yansıtan, tekrar tekrar kullanılabilen, farklı düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye olanak sağlayan, yaratıcılığı ve tüm gelişim alanlarını destekleyen materyaller arasında yer almasıdır (Arıkan ve Karaca, 2004; Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Pehlivan, 2005; Romano, 2003; Turla, Avcı ve Ersoy, 2006; Kaya, 2007). Bu noktada öğretmen ve ailelere büyük görevler düşmektedir (Kollmayer vd., 2018).

Oyuncak seçimi, çocukların yaşamında rastgele yapılmayacak kadar önemli olan bir etkinliktir. Oyuncak yapma ya da satın alma aşamasında çocuğun sağlığı ve güvenliği açısından risk oluşturulmamasına dikkat edilmelidir (Fisher-Thompson vd., 1995; Healey ve Diğ., 2018). Bununla ilgili olarak Türkiye’de Sağlık Bakanlığı tarafından 4 Ekim 2016 tarihli resmi gazetede yayınlanan “Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik”te oyuncakların üzerinde ya da etiketinde ürün ile ilgili kalite göstergesi olan CE işareti, kaç yaş aralığındaki çocuklar için hazırlandığı ve oyuncakların taşıyabileceği özel riskler hakkında bilgi veren kullanım kılavuzu bulunmalıdır (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161004-24.htm>). Çocukların oyun ortamları ve bu ortamlarda sunulan oyuncaklardan yeteri kadar yararlanmaları için en uygun oyuncakların seçilmesi önemli yer tutmaktadır. Oyuncak alacak bireylerin, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri, ilgi ve gereksinimleri hakkında bilgi

sahibi olmaları gerekir. Ayrıca çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre oyuncak alırken nelere dikkat edilmesi gerektiği, neye göre alınması gerektiğini iyi bilmeleri gerekir (Vichasilp, 2017). Çünkü çocukların sağlığı ve güvenliğini riske edecek, çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek oyuncaklar istenmeyen sorunlarla karşı karşıya kalınmasına neden olabilir (Boe ve Woods, 2018; Weisgram ve Brum, 2018). Özellikle günümüzde, sosyal medyanın etkisi ve akran ilişkileri nedeni ile istenmeyen oyuncaklar ebeveynler tarafından tercih edilebiliyor. Örneğin son zamanlarda çocukların ellerinde görülen stres çarkları, tabanca çeşitleri çocukların fiziksel olarak yaralanmalarına neden olabiliyor. Ayrıca oyuncakların yapım aşamasında kullanılmaması gereken fatalat (plastik katkı maddesi) ile yapılan oyuncaklar kanser riski oluşturabiliyor. Daha çok örneklendirilebilecek bu oyun materyallerinin çocukların gelişimlerini olumsuz yönde tehdit ettiği görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların annelerinin oyuncak seçimindeki görüşlerini incelemek ve çıkan sonuçlar doğrultusunda oyuncaklarla ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, 36-72 aylık çocukların annelerinin oyuncak seçimindeki görüşlerini incelemek amacıyla tarama modeli türlerinden genel tarama modelinden yararlanılarak yapılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile izleme ya da kesit alma yaklaşımı ile yapılan evrenin tümü ya da bir örnekleme üzerinde yapılan tarama olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkökuller ve bağımsız anaokulları arasından, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, normal gelişim gösteren 36-72 ay arasındaki 110 çocuğun anneleri dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; %11,7'si 36-53 ay, %33,7'si 54-67 ay, % 54,6'sı 68 ay ve üstü arasında olduğu; %54,5'inin kız, %45,5'inin erkek olduğu; %40,0'inin ilk çocuk, %33,6'sının son çocuk, %26,4'ünün ise ortanca veya ortanca çocuklardan biri olduğu; 55,5'inin iki kardeş, %25,5'inin üç kardeş ve üzeri, %19,1'inin ise tek çocuk olduğu; %60,9'unun bir yıl, %26,4'ünün iki yıl, %12,7'sinin ise üç yıl ve üzeri okul öncesi eğitime devam ettiği saptanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen anne ve babaların demografik özellikleri incelendiğinde; annelerinin %68,2'sinin 30-39 yaş, %18,2'sinin 29 yaş ve altı, %13,6'sının 40-49 yaş aralığında olduğu; babalarının ise %60,9'unun 30-39 yaş, %26,4'ünün 40-49 yaş, %8,2'sinin 50 yaş ve üzeri, %4,5'inin 29 yaş ve altı olduğu; annelerinin %35,5'inin üniversite, %30,9'unun lise, %30,9'sinin ilkökuller ve ortaokul mezunu olduğu, %2,7'sinin okuryazar olmadığı; babalarının ise %50,0'inin üniversite, %28,2'sinin lise, %19,1'ünün ilkökuller ve ortaokul mezunu olduğu, %2,7'sinin okuryazar olmadığı; annelerinin %70,9'unun ev hanımı, %16,4'ünün memur, %12,8'inin işçi olduğu; babalarının ise %36,4'ünün serbest meslek, %35,5'inin memur, %28,2'sinin işçi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla, Genel Bilgi Formu ve "Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşleri Formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ettiği, anne-babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleğini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Genel bilgi formları çocukların anne babaları tarafından doldurulmuştur.

Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşleri Formu

“Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşleri” ile ilgili form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öncelikle alan yazın incelenmiş ve konu ile ilgili annelerle görüşülmüştür. Annelerin oyuncak seçimindeki görüşleri incelenerek madde havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan maddelerin kapsam geçerliği için hazırlanan taslak form çocuk gelişimi ve eğitimi alan uzmanı üç öğretim üyesine ve okul öncesi dönemde çocuğu olan üç annenin görüşüne sunulmuştur. Uzman ve annelerden gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Form, annelerin çocuklarına aldıkları oyuncakları seçerken nelere dikkat ettikleri, hangi kriterlere göre oyuncak seçtikleri, oyuncanın özelliklerine bakıp bakmadıklarını belirlemek amacıyla 20 maddeden oluşmaktadır. Form “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” seçenekleri işaretlenerek cevaplanmaktadır. Anket, gönüllü anneler ile yüz yüze görüşmelerle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Betimleyici istatistikte amaç, araştırma verilerinin betimlenip temel özellikleri açıklamak ve bu yolla temel özelliklerin başkaları tarafından da kolayca anlaşılabilmesini sağlamaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu nedenle, bu araştırmada her bir görüşme sorusu anlamlı bir tema olarak belirlenmiş ve her tema bütünlük içinde betimlenerek açıklanmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzdeler ile tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

36-72 aylık çocukların annelerinin oyuncak seçimindeki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Oyuncak Seçiminde Fiyat ile ilgili Görüşleri

Annelerin Oyuncak Seçimi	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çocuğumun istediği oyuncacı almadan önce fiyatına bakarım.	77	70,0	24	21,8	9	8,2	110	100,0
Oyuncağa çok para harcarım.	12	10,9	32	29,1	66	60,0	110	100,0
Pahalı olanları almasam da ucuz ve kaliteli oyuncak almaya dikkat ederim.	69	62,7	35	31,8	6	5,5	110	100,0
Çocuğum ne isterse alırım.	5	4,5	84	76,4	21	19,1	110	100,0
Oyuncakları görünüşüne göre alırım.	18	16,4	38	34,5	54	49,1	110	100,0
Oyuncak almam çocuğumla birlikte yaparım.	15	13,6	60	54,5	35	31,8	110	100,0

Tablo 1’de, araştırmaya dahil edilen annelerin oyuncak seçiminde fiyat ile ilgili görüşleri incelendiğinde; annelerin %70’inin her zaman, %21,8’inin bazen, %8,2’sinin ise hiçbir zaman “Çocuğumun istediği oyuncacı almadan önce fiyatına bakarım.” görüşünde oldukları; %29,1’inin bazen, %10,9’unun her zaman, %60’ının hiçbir

zaman “Oyuncağa çok para harcarım.” görüşünde oldukları; %62,7’sinin her zaman, %31,8’inin bazen, %5,5’inin ise “Pahalı olanları almasam da ucuz ve kaliteli oyuncak almaya dikkat ederim.” görüşünde oldukları saptanmıştır. Annelerin %76,4’ünün bazen, %4,5’inin ise her zaman, %19,1’inin ise hiçbir zaman “Çocuğum ne isterse alırım” görüşünde oldukları; %34,5’inin bazen, %16,4’ünün her zaman, %49,1’inin ise hiçbir zaman “Oyuncakları görünüşüne göre alırım.” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Annelerin %13,6’sının her zaman, %54,5’inin bazen, %31,8’inin hiçbir zaman “Oyuncak almam çocuğumla birlikte yaparım.” görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre annelerin çocuklarına oyuncak alımlarında çocukların görüşlerini dikkate almadıkları, alacakları oyuncakların belirlenmesinde fiyatının daha önemli olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak annelerin çocuklarına oyuncak almalarını sosyoekonomik durumlarının etkisi olabileceği ya da fiyatı yüksek oyuncağın gerçekten çocuk için gerekli olup olmayacağı düşünceleri belirlediği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Oyuncak Seçiminde Kalite ve Nitelik ile ilgili Görüşleri

Annelerin Oyuncak Seçimi	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Oyuncakların zehirsiz boya malzemesiyle boyanmış olmasını tercih ederim.	94	85,5	9	8,2	7	6,4	110	100,0
Oyuncağın dayanıklı olmasına dikkat ederim.	81	73,6	23	20,9	6	5,5	110	100,0
Oyuncak alırken yıkanabilen oyuncak olanını seçerim.	36	32,7	53	48,2	21	19,1	110	100,0
Oyuncağın güvenli şekilde kullanılabilir olmasına dikkat ederim. (Boyası çıkan, sivri köşeli, kolay kırılabilen-dağılabilen, cam veya plastikten yapılmış, metal parçalar içeren oyuncaklar seçmem.)	101	91,8	9	8,2	-	-	110	100,0
Pilli oyuncaklarda pilin koyulduğu yerin vidalı ve emniyetli olmasına dikkat ederim.	84	76,4	18	16,4	8	7,3	110	100,0
Oyuncağın kil, su, kum, plasterin, ahşap gibi doğal malzemelerden yapılmış olmasına dikkat ederim.	40	36,4	55	50,0	15	13,6	110	100,0

Tablo 2’de, araştırmaya dahil edilen annelerin oyuncak seçiminde kalite ve nitelik ile ilgili görüşleri incelendiğinde; annelerin %85,5’inin her zaman, %8,2’sinin bazen %6,4’ünün hiçbir zaman “Oyuncakların zehirsiz boya malzemesiyle boyanmış olmasını tercih ederim.” görüşünde; %73,6’sının her zaman, %20,9’unun bazen, %5,5’inin hiçbir zaman “Oyuncağın dayanıklı olmasına dikkat ederim.” görüşünde; %48,2’sinin bazen, %32,7’sinin her zaman, %19,1’inin hiçbir zaman “Oyuncak alırken yıkanabilen oyuncak olanını seçerim.” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Annelerin %91,8’inin her zaman, %8,2’sinin ise bazen “Oyuncağın güvenli şekilde kullanılabilir olmasına dikkat ederim (Boyası çıkan, sivri köşeli, kolay kırılabilen-dağılabilen, cam veya plastikten yapılmış, metal parçalar içeren oyuncaklar seçmem.)” görüşünde oldukları; %76,4’ünün her zaman, %16,4’ünün bazen, %7,3’ünün hiçbir zaman “Pilli oyuncaklarda pilin koyulduğu yerin vidalı ve emniyetli olmasına dikkat ederim.” görüşünde oldukları; %50,0’sinin bazen, %36,4’ünün her zaman, %13,6’sının hiçbir zaman “Oyuncağın kil, su, kum, plasterin, ahşap gibi doğal malzemelerden yapılmış olmasına dikkat ederim.” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak annelerin çocukları için oyuncak alırken kalite ve niteliğine dikkat ettikleri, bu konuda bilinçli oldukları, ancak oyuncağın doğal ya da hijyenliğinin anneler için önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Oyuncak Seçiminde Eğitici ve Gelişime Etkisi ile ilgili Görüşleri

Annelerin Oyuncak Seçimi	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aldığım oyuncağın eğitici olması önemlidir.	89	80,9	18	16,4	3	2,7	110	100,0

Oyuncağı çocuğumun zamanını verimli geçirsin diye alırım.	84	76,4	21	19,1	5	4,5	110	100,0
Seçtiğim oyuncağın çocuğumun yaşına ve becerisine uygun olmasına dikkat ederim.	102	92,7	4	3,6	4	3,6	110	100,0
Oyuncağın farklı amaçlarda kullanılabilme özelliğine dikkat ederim.	60	54,5	38	34,5	12	10,9	110	100,0
Oyuncağı çocuğumun gelişimine katkı sağlasın diye alırım.	89	80,9	17	15,5	4	3,6	110	100,0
Oyuncakların çocuğumun gelişimine katkı sağladığını düşünmüyorum.	20	18,2	30	27,3	60	54,5	110	100,0
Oyuncakların çocuğuma zarar verdiğini düşünüyorum.	6	5,5	34	30,9	70	63,6	110	100,0
Çocuğumda saldırganlık duygularını ortaya çıkarıcı türden (tabanca, tüfek, kılıç gibi) oyuncaklar almam.	82	74,5	20	18,2	8	7,3	110	100,0

Tablo 3’ te, araştırmaya dahil edilen annelerin oyuncak seçiminde, eğitici ve gelişime etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; annelerin %80,9’unun her zaman, %16,4’ünün bazen, %2,7’sinin hiçbir zaman “Aldığım oyuncağın eğitici olması önemlidir.” görüşünde oldukları; %76,4’ünün her zaman, %19,1’inin bazen, %4,5’inin hiçbir zaman “Oyuncağı çocuğumun zamanını verimli geçirsin diye alırım.” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Annelerin %92,7’sinin her zaman, %3,6’sının bazen %3,6’sının hiçbir zaman “Seçtiğim oyuncağın çocuğumun yaşına ve becerisine uygun olmasına dikkat ederim.” görüşünde, %54,5’inin her zaman, %34,5’inin bazen, %10,9’unun hiçbir zaman “Oyuncağın farklı amaçlarda kullanılabilme özelliğine dikkat ederim.” görüşünde; %80,9’unun her zaman, %15,5’inin bazen, %3,6’sının hiçbir zaman “Oyuncağı çocuğumun gelişimine katkı sağlasın diye alırım.” görüşüne oldukları belirlenmiştir. Ayrıca annelerin %27,3’ünün bazen, %18,2’sinin her zaman, %54,5’inin hiçbir zaman “Oyuncakların çocuğumun gelişimine katkı sağladığını düşünmüyorum.” görüşünde; %30,9’unun bazen, %5,5’inin her zaman, %63,6’sının hiçbir zaman “Oyuncakların çocuğuma zarar verdiğini düşünüyorum.” görüşünde ve %74,5’inin her zaman, %18,2’sinin bazen, %7,3’ünün “Çocuğumda saldırganlık duygularını ortaya çıkarıcı türden (tabanca, tüfek, kılıç gibi) oyuncaklar almam.” görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, annelerin çocuklarına oyuncak tercihlerinde eğitici olmasının önemli bir etken olduğu ve çoğu annenin bu konuda bilinçli oldukları söylenebilir. Ancak bazı anneler ise oyuncakların çocukların gelişimine katkıda bulunmadığını ve zarar verdiğini belirterek oyuncak seçimleri konusunda nelere dikkat etmeleri konusunda bilgiye gereksinimleri olduğu sonucu çıkarılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Oyun, çocukların vazgeçemeyeceği, gelişimleri üzerinde sayısız katkısı olan bir etkinliktir. Oyun ne kadar önemli ise oyun materyalleri de o kadar öneme sahiptir. Çocuklar için oyuncaklar, renk, şekil, boyut açısından ilgi çekmeleri, eğlenerek öğrenmelerini sağlamaları, aynı zamanda yaratıcılıklarının artmasına yardımcı olmaları gibi gereksinimlerine cevap verebilen materyallerdir. Burada önemli olan nokta, ebeveynlerin çocukları için seçtikleri oyuncakların neye göre ve nasıl aldıklarıdır. Her ebeveyn çocuğunun gelişimlerinin desteklenmesi, mutlu olması ve herhangi bir nedenden dolayı yoksunluk yaşamasını istememektedir. Özellikle teknolojinin hızla geliştiği günümüzde çocuğun oyuncağa kavuşması mutluluk verici olsa da bazı ebeveynler açısından ekonomik olarak sıkıntılar yaratabilmektedir. Çünkü oyuncak sektörünün bir sınırı maddi olarak bulunmamaktadır. Özellikle “Pahalı oyuncak iyi oyuncaktır” görüşü her zaman için geçerli olmamakla birlikte oyuncağın çocuğun yaş, gelişim, eğitim gibi özelliklerinin önüne geçtiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlarda da çoğu annenin oyuncak alırken oyuncakların fiyatlarına, görünüşlerine, çocuklarının isteklerine göre aldıkları belirlenmiştir Küçük’e (2003) göre

bazı ebeveynler çocukları mutlu edebilmek için gelişi güzel oyuncak tercihi yaptıklarını, Bolışık, Yılmaz, Yavuz ve Tural Büyük (2014) yaptıkları çalışmada, oyuncak seçerken öncelikle çocuğun yaşı, cinsiyeti ve gelişim seviyesine dikkat edilmesi gerektiğini ve oyuncak seçiminin bu özelliklere dikkat edilmeden yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ulutaş Avcu (2015) yaptığı çalışmada, annelerin %15'inin maddi yetersizlik yüzünden oyuncak almadığını, Adak Özdemir ve Ramazan (2012) ise annelerin oyuncak seçerken ucuz olmasına dikkat ettiklerini, Onur ve Diğ. (1997) annelerin çocuklarına oyuncak seçerken öncelikle çocuğun isteğini dikkate aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özyürek ve Erzurumluoğlu (2016), annelerin oyunağı eğitim ve çocuğun isteği amacı ile aldıklarını, daha sonra fiyat, markaya dikkat ettiklerini, alma anında çocuğun o anki isteğinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Çamur ve diğ. (2008) oyuncak alıcılarının ve satıcılarının fiyatına dikkat ettiklerini, Ünver (2005) ise ebeveynlerin gelir durumu arttıkça oyuncaklara ayırdıkları para miktarının arttığı ve ailelerin oyuncak seçimi konusundaki deneyimlerini birbirlerine aktardıklarını saptamıştır.

Çalışmanın sonuçlarında, çocukları ile vakit geçirebilmek, eğlenebilmek ve aynı zamanda eğlenerek öğrenebilmek amacı ile bazı annelerin oyuncakları satın almak yerine çocukları ile beraber yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Özellikle oyuncakların maddi boyutu düşünüldüğünde evde bulunan artık materyallerle ve gerçeğe yakın materyaller ile oyuncak yapılması mümkündür. Turla, Avcı ve Ersoy (2006)'a göre çocuklar su, çamur, tencere, kutu gibi doğal ve gerçeğe yakın malzemelerle zevkle oynadıklarını, burada önemli olanın oyunağın işlevsel ve yararlı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Şahin, Balcı, Kılıç ve Yazar (2015) çalışmalarında, şehirde (%82,7) ve kırsalda (%64,8) yaşayan çocukların oyuncaklarının satın alınarak temin edildiğini, şehirde yaşayan çocukların oyuncakları daha çok aldıklarını; ancak kırsalda yaşayan çocukların bir kısmını evde yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özyürek ve Begde (2012) çocukların satın almadan ziyade evde veya elde yapılan oyuncaklarla oynamayı tercih ettiklerini, Çelebi Öncü ve Ünlüler (2009) ise çocukların oyunlarında oyuncaklardan daha çok gerçek materyaller ile oynamayı tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte, oyuncaklar farklılığa uğramış, özellikle teknolojinin hızla gelişmesi ve medya oyuncak seçimini etkileyen faktörler arasında yer almaya başlamıştır. Buna bağlı olarak Elkind bugünün çocuklarının daha çok marka bağımlılığı ve moda bilinci ile yönlendirildiklerini ve yetişkinlerin de oyuncak alımını etkilediklerini belirtmiştir (2011). Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren önce kendi vücutları ile daha sonra çevresinde bulunan materyallerle oyunlarını sürdürmeye devam etmektedirler. Çocuklar için yaşamın ilk yıllarından itibaren oyun ve oyuncak vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bu kadar önemli olan materyallerin yetişkinler tarafından alınması sürecinde oyuncak seçimini etkileyen birçok faktör bulunmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken özellikler göz önünde bulundurularak alınması gerekmektedir. Özellikle çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak güvenlik önlemleri alınmış olması, oyuncakta kullanılan malzemelerin çocuğa zarar vermemesi, gelişimlerini olumsuz etkilememesi önemli özellikler arasında yer almaktadır. Özellikle üç yaşın altındaki çocukların hem derilerinin ince olması hem de oyuncaklarla oynarken temizlik ve hijyen kurallarını tam olarak uygulayamamaları nedeni ile mikroplardan ve kimyasal maddelerden korumak olanaksız görülmektedir. Bu nedenle oyuncak seçerken yıkanabilen ve doğal malzemelerden yapılmış oyuncakların alımı daha da önemli olmaktadır. Bolışık, Yılmaz, Yavuz ve Tural Büyük (2014)'ün yaptıkları çalışmalar sonucunda, oyunağın güvenli olması gerektiğini Özyürek ve Erzurumluoğlu (2016) ise oyuncak satıcılarının en çok güvenlik, lisans ve kaliteye

dikkat ettiklerini, Çamur ve diğ. (2008) oyuncak alıcılarının çocuğun sağlığına zarar verip vermeyeceğine, oyuncak satıcılarının ise ilgi çekici olmasına ve markasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Farklı amaç ve özelliklere sahip olan oyuncaklar tüm gelişim alanlarını desteklemede yardımcı materyallerdir (Auerbach, 2008). Aynı zamanda çocuklar oyuncaklar ile gelecek yaşamlarındaki becerilerini de öğrenmektedirler. Oyuncaklar, çocukların farklı beceriler kazanmasında önemli yer tutmaktadır. Her oyuncak farklı özellik taşımakta ve çocuğun gelişim alanlarına da farklı farklı düzeylerde katkı sağlayabilmektedir. Örneğin, oyuncaklar çocukların sosyalleşmelerinde ve becerilerinin gelişiminde (Brookshaw, 2009), zihinsel becerilerin gelişiminde (Cherney vd.,2003; Sezer ve Sadioğlu, 2012), motor becerilerinin gelişiminde (Kaya, 2007), dil gelişiminde (Megan ve Georgene, 2006; Sezer ve Sadioğlu,2012) etkili olan materyallerdir. Çalışmanın sonuçlarında annelerin çoğunun oyuncak alırken çocuklarının gelişimlerine destek olan ve eğitici oyuncak almaya çalıştıkları, bu konuda çocukların gelişim ve eğitim açısından önemsedikleri söylenebilir. Kamaraj (1996), Erden (2001) ile Erden ve Alisinanoğlu (2002) ebeveynlerin oyuncak satın alırken, çocukların gelişim düzeylerine, yaşlarına ve ilgilerine yani oyuncuğu sevip sevmediklerine, Cinel (2006) araştırmasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ilgisi, oyuncuğun eğitici ve eğlendirici olmasına, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise ekonomik, dayanıklı ve çocuğun cinsiyetine uygun olmasına daha çok dikkat ettiklerini belirlemişlerdir.

Ayrıca çalışmanın sonuçlarında annelerin oyuncak alırken çocuklarında saldırgan duyguları ortaya çıkaran oyuncakları almadıkları belirlenmiştir. Çulfa (2008)'e göre, silahın ya da benzeri oyuncakların amacı kullanım şekli ve amacı itibarı ile bir canlıyı etkisiz hale getirmektir. Güç duygusunun ortaya çıkardığı bu oyuncaklar çocuklarda başarı ve sevgi yerine, güç odaklı karakter profiline modellemektedir. Çocuğun ilerleyen yaşamında ikili ilişkilerinde kazanan ya da kaybeden bir birey olmasına neden olabileceği riski düşünüldüğü için anne ve babalar çocukların oyuncak silahlarla etkileşimini tercih etmemelidir. Blakemore ve Centers'ın (2005) çalışmalarında kız ve erkek çocuklarının oynadığı oyuncak türlerini incelemişler ve sonucunda; bebekler ve ev içi aktivite oyuncakları ile daha çok kızların oynadıkları, şiddet veya saldırganlık içeren silahlar, araçlar veya figürlerle de erkek çocuklarının oynadıklarını saptamışlardır. Kim (2002) annelerin oyuncak alırken oyuncuğun çocukları için sadece eğlenme ve vakit geçirmek için değil eğitim amaçlı olmasına ve öğrenmeyi desteklemesine daha çok dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ünver, (2005) anne babaların çocukları için oyuncak satın almada çocuklarına tabanca, tüfek gibi oyuncak almadıklarını ve ebeveynlerin oyuncak seçimi konusundaki deneyimlerini birbirlerine aktardıklarını saptamıştır.

Araştırma sonuçları annelerin oyuncak seçiminde oyuncuğun kalite ve niteliğinde özellikle doğal ve hijyen özellikleri ile oyuncak seçerken nelere dikkat edilmesi hakkında bilgilendirmeye gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çocuklara oyuncak seçimi yaparken özellikle temizlik ve hijyen açısından önemli olan yıkanabilen özellikte olmaması ve doğal malzemelerden yapılmaması durumunda çocukları ne gibi riskler ile karşı karşıya kalabilecekleri konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Ayrıca bundan sonra yapılacak çalışmalarda annelerin oyuncak alımında oyuncuğun fiyatını nelerin etkilediğini (sosyoekonomik durum, oyuncak özelliği, gerekliliği vb.) belirleyen çalışmalar yapılması önerilebilir. Çocuğun yaşamının bir parçası olan oyun ve oyuncakların çocukların gelişimlerine katkıları açısından çok önemli olduğu bilinmektedir. Çocuklara sunulacak

oyun ortamlarına dikkat edilmesi kadar oyuncak seçiminde de dikkat edilmesi gereken özellikler bulunmaktadır. Bu nedenle oyuncak seçiminde çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, yetenekleri ilgi ve gereksinimlerine göre tercihler yapılmalıdır. Ayrıca oyuncağın her zaman alınması yerine ebeveynlere evde, öğretmenlerin ise okulda birlikte yapmaları ve birlikte yapmanın çocuk için önemi vurgulanarak, bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yapılabilir.

Atıf için (How to cite)

Karacan, N. H. (2020). 36-72 Aylar Arasında Çocuğu Olan Annelerin Oyuncak Seçimindeki Görüşlerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 30-40.

Kaynakça





- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası e-Dergi*, 2 (1), 1-16.
- Arıkan D. ve Karaca E. (2004). Annelerin oyuncak seçimi ile ilgili bilgi ve uygulamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1,1-9.
- Auerbach, S. (2008). *Çocuk yetiştirmede oyunun önemi*. İstanbul: Yakamoz.
- Blakemore, J. E. O. ve Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53, 619-633.
- Boe, J.L. ve Woods, R.J. (2018) Parents' influence on infants' gender-typed toy preferences. *Sex Roles* 79,358-373. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0858-4>
- Bolışık, B., Bal Yılmaz, H. Yavuz, B. ve Tural Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin çocuklar için oyuncak seçimine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of HealthSciences*, 3(4),976-990.
- Brookshaw, S. (2009). The material culture of children and childhood: understanding. *Journal of Material Culture*, 365-383.
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Glover, K.G., Ruane, A. ve Ryalls, B.O. (2003). "The effects of stereotyped toys and gender on play assesment in children aged 18-47 months". *Educational Psychology: An International Journal of Experimantal Educational Psychology*, 23(1),95-106.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edi. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne-babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamur D, Vaizoğlu S.A. Akbaş M., Başaran D., Batmaz A., Bilgin E. Ve Bulam M. (2008). Oyuncak alıcı ve satıcılarının oyuncak güvenliği ve yönetmeliği konusundaki bilgi düzeyleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 5(1),31-38.
- Çelebi Öncü, E. ve Ünlüer, E. (2009). *Okul öncesi çocuklarının oyun materyali tercihlerinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi içinde, (s. 569-572). Ankara.
- Dauch C., Imwalle, M., Ocasio, B. ve Metz, A. (2018). The influence of the number of toys in the environment on play in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 50, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.11.005>
- Egemen A, Yılmaz Ö. ve Akil P. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2),39-42.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. Ankara: İmge.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erden, Ş. ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 42-49.
- Fisher-Thompson, D., Sausa, A.D. ve Wright, T.F. (1995) Toy selection for children: Personality and toy request influences, *Sex Roles* 33,239-255. <https://doi.org/10.1007/BF01544613>
- Goldstein, J. (2012). Play in children's development health and well-being. retrieved from: <http://opensource.wdka.nl/mediawiki/images/4/4e/Play-in-children-s-developmenthealth-and-well-being-feb-2012.pdf>
- Healey, A., Mendelsohn A. ve COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 143(1),e20183348
- Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scales, B. ve Alward, K. R. (2007). *Play at the center of the curriculum*. Fourth Edition. New Jersey: Merrill PrenticeHall.

- Kamaraj, I. (1996). *Annelerin okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin oyuncak seçimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. ve Tezel Sahin, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri. Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya D. (2007). “36 - 72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, M. (2002). Parents perceptions and behaviors regarding toys for young children’s play in Korea. *Education*, 122(4), 793-807.
- Kollmayer, M., Schultes, M.T., Schober, B., Hodosi, T. ve Spiel, C. (2018) Parents’ judgments about the desirability of toys for their children: associations with gender role attitudes, gender-typing of toys, and demographics. *Sex Roles* 79, 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Megan, M.S. ve Georgene L.T. (2006). “Preschoolers use Information About Speakers' desires to learn new words”. *Cognitive Development*, 21, 214–231
- Nwokah, E., Hsu, H. ve Gulker, H. (2013). The use of play materials in early intervention: the dilemma of poverty. *American Journal of Play*, 5(2), 187-218.
- Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (2000). *Okul öncesinde eğitici oyuncaklar*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Demir, T. Ş. (1997). Türkiye’de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 45-74.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2012). *Çocuklar Nasıl Bir Oyuncak İsterler? IV*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde, (s.2471-2481). İstanbul. [Erişim: http://www.eab.org.tr/eab/EAB_Kongre_Kitap_2012.pdf].
- Özyürek, A. ve Erzurumluoğlu, Ş. (2016). “Oyuncak Satıcılarının Bakış Açısından Bireylerin Oyuncak Satın Alma Davranışlarının İncelenmesi”. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1),14-24.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Romano J., G. D. (2003). Selecting appropriate toys for young children: the pediatrician’s role. *Pediatrics*, 111(4), 911-913.
- Saracho, O. N. (2002). Developmental play theories and children’s pretend play. *Contemporary perspectives in early childhood curriculum*. (Edt: O. N. Saracho & B. Saracho). Greenwich: Information Age Publishing. pp.41-62.
- Sezer, G.O. ve Sadioğlu Ö. (2012). The comparison of toy preferences of teacher candidates in first and fourth grades of preschool education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 62-75.
- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 35-45.
- Smirnova, E. ve Nieves-Rosa, A. (2018). Technological modern toys in early childhood development. N. Veraksa & S. Sheridan (Eds.), *Vygotsky’s Theory in Early Childhood Education and Research*, Oxon: Routledge,
- Spodek, B. ve Saracho, O. N. (2003). Early childhood educational play. *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Edt: O. N. Saracho & B. Spodek). United States of America: Age Publishing Inc. pp. 171-179.
- Şahin, F.T., Balcı, A., Kılıç, Z. A. ve Yazar, A. (2015). Erzurum örneğinde şehir merkezi ve kırsal bölgede yaşayan annelerin çocuklarının oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 298-311.
- Şarman, A. (2015). *Seferihisar geleneksel çocuk oyunları ve oyuncakları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Turla A, Avcı N. ve Ersoy Ö. (2006). *Oyuncak seçerken dikkat edilmesi gereken ilkeler: çocuklar için erken uyarıcı çevre kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ulutaş Avcu, A. (2015). 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 37-46.
- Ünver, N. (2005). *Kastamonu il merkezinde yaşayan 0-2 yaşları arasında çocuğa sahip anne-babaların çocukları için oyuncak satın alma durumları ve tercihlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vichasilp, K. (2017). Factors influencing purchasing decisions of toys for preschool children in the countryside of thailand. *International Business Management*, 11(12), 2010-2014.
- Weisgram, E.S. ve Bruun, S.T. (2018) Predictors of gender-typed toy purchases by prospective parents and mothers: the roles of childhood experiences and gender attitudes. *Sex Roles*, 79, 342-357. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0928-2>
- Yalçınkaya, T. (2004). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Yeniasır, M., Gökbulut, B. ve Yaraşır, Ö. (2017). Knowledge and opinions of families regarding games—Toy selection for 6 to 12 year old children (the case of Northern Cyprus). *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27(6), 546-558.
- Çulfa, E. 30 Nisan 2008. http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_961.htm
- Küçük, E. (2003). “Oyuncak seçimi özen istiyor”, <http://www.ntvmsnbc.com/news/226887.asp>,
- Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161004-24.htm>).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Kullanılan İlaç Tedavisinin Kardiyolojik Açıdan Güvenilirliğinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Ayşe Nihal ERASLAN, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
 Rezzan Aydın GÖRÜCÜ, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
 Fatih ATİK, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
 İbrahim ECE, Ankara Şehir Hastanesi

Öz

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk çağında en sık görülen hastalıklardandır. Çalışmamızda DEHB tanısı nedeniyle atomoksetin ya da metilfenidat tedavisi planlanan hastalarda tedavi öncesi yapılan kardiyak muayene sonuçlarının incelenmesi ve rutin kardiyak muayenenin gerekliliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Polikliniği'nde Mayıs 2016 ile Mart 2017 tarihleri arasında DSM-5'e göre DEHB tanısı ile ilaç tedavisi planlanmış 6-18 yaş arasında bulunan 90 hasta oluşturmaktadır. Araştırma tanımlayıcı nitelikte kesitsel bir çalışma olup DEHB tanılı çocuk ve ergenlerin elektrokardiyogram (EKG) ve ekokardiyografi (EKO) sonuçları geriye dönük olarak değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizi için IBM 17.0 (Chicago Inc., 2008) paket programı kullanılmıştır. Sürekli değişkenler aritmetik ortalama ve standart sapma ile, kategorik değişkenler yüzde (%) ve sıklık (n) cinsinden ifade edilmiştir. Kardiyak hastalık varlığı ile EKO bulguları arasındaki ilişki Pearson ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Toplam 90 hastanın %12,2'si kız, %87,8'i erkektir. Hastaların %91,1'inin herhangi bir kardiyak hastalık öyküsü bulunmadığı, %8,9'unun kardiyak hastalık geçmişi olduğu saptanmıştır. QTC intervali hastaların %98,9'unda normal saptanırken, sadece bir hastada (%1,1) QTC intervali kısa saptanmıştır. Hastaların %41,1'inin (n=37) EKO ile ilgili bir verisinin bulunmadığı, %46,7'sinin (n=42) normal EKO bulgularına sahip olduğu, %12,2'sinin (n=11) en az bir kardiyak patolojiye sahip oldukları saptanmıştır. DEHB tanısı ile ilaç tedavisi planlanan hastaların tamamında (%100, n=90) kardiyolojik açıdan DEHB ilaçlarının başlanmasına engel bir patoloji olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Dikkat eksikliği,
hiperaktivite,
kardiyoloji.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.03.2020

Kabul Tarihi: 24.06.2020

E-Yayın Tarihi:

25.06.2020

Evaluation of The Cardiac Reliability of Drug Therapy Used in Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common diseases in childhood. In our study, it was aimed to examine the results of cardiac examination performed before treatment and to evaluate the necessity of routine cardiac examination in patients who are planned to treat atomoxetine or methylphenidate due to ADHD diagnosis. The study group consisted of 90 patients between the ages of 6-18 who were planned to be treated with the diagnosis of ADHD according to DSM-5 between May 2016 and March 2017 in Ankara Training and Research Hospital Child and Adolescent Mental Health and Diseases Polyclinic. The study is a descriptive cross-sectional study and the results of electrocardiogram (ECG) and echocardiography (ECO) of children and adolescents diagnosed with ADHD were retrospectively evaluated. IBM 17.0 (Chicago Inc., 2008) package program was used for data analysis. Continuous variables are expressed in arithmetic mean and Standard deviation, and categorical variables in percent (%) and frequency (n). The relationship between the presence of cardiac disease and ECO findings was analyzed by Pearson chi-square test. 12.2% of 90 patients were female and 87.8% were male. It was determined that 91.1% of the patients did not have any history of cardiac disease and 8.9% had a history of cardiac disease. While the QTC interval was normal in 98.9% of the patients, the QTC interval was found to be short in only one patient (1.1%). At least one of 41.1% (n = 37) of the patients had no ECO data, 46.7% (n = 42) had normal ECO findings, 12.2% (n = 11) had at least one. They have been found to have cardiac pathology. It was found that all patients (100%, n = 90) who planned to treat medicines with ADHD diagnosis did not have any pathology preventing the introduction of ADHD drugs in terms of cardiology.

Keywords

Attention deficit,
hyperactivity,
cardiology.

Article Info

Received: 03.13.2020

Accepted: 06.24.2020

Online Published:

06.25.2020

Giriş

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk çağında %5-7, erişkinlikte %2-4 gibi çok yüksek bir oranda görülen tıbbi bir hastalıktır. DEHB; dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik temel belirtileri olan ve bütün tıbbi hastalıklar gibi erken tanı ve tedaviye son derece iyi yanıt veren nörobiyolojik bozukluktur. Tedavi edilmeyen DEHB'ye sahip kişilerde gidişatın iyi olmadığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Çocuk ve ergenler mevcut kapasitelerinin altında akademik başarı gösterebilirler. Bu durum zamanla özgüven eksikliğine ve okulu bırakmaya yol açabilir. Yine bu bireyler daha sinirli ve gergin oldukları için insan ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler. Yapılan çalışmalarda ayrıca DEHB tanılı hastalarda madde kullanım oranlarının da artmış olduğu bildirilmektedir (Ercan 2009, Motavallı Mukaddes 2015). Bu gibi sorunların önlenmesi için DEHB olan kişilerin tedavi edilmesi oldukça önemlidir. Ülkemizde DEHB tedavisinde kullanılan birinci sıra ilaçlardan metilfenidat (stimulan) ve atomoksetin bulunmaktadır (Ercan, Motavallı Mukaddes, Yazgan, Pekcanlar Akay ve Yıldız Gündoğdu, 2016). Stimulanlar ve atomoksetinin kardiyovasküler güvenliği hakkında endişeler mevcuttur. Bu endişeler özellikle stimulanların çocuklarda kullanımı ile ilişkilidir (Akay, 2011. Metilfenidat kalp atışını hızlandırarak, tansiyonu yükselterek ve arteriyel vazospazma yol açarak kardiyovasküler hastalık riskini, ventriküler polarizasyonu bozarak fatal aritmi riskini artırabilir (Munk, Gormsen, Kim ve Andersen, 2015; Türkmenoğlu, Esedova, Akpınar, Uysal ve İrdem, 2020). DEHB ilaçlarının kardiyak açıdan güvenirliliği ile ilgili yeterli çalışma olmasına rağmen hala ani ölümler konusunda endişeler sürmektedir (Motavallı Mukaddes, 2015)

Çalışmamızda DEHB tanısı alan ve atomoksetin ya da metilfenidat tedavisi planlanan hastalarda yapılan kardiyak muayene sonuçlarının incelenmesi ve rutin kardiyak muayenenin gerekliliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Hastanemiz Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Polikliniği'ne Mayıs 2016 ile Mart 2017 tarihleri arasında başvurmuş, psikiyatrik muayenesi sonrası DSM 5' e göre Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış ve bu tanı ile ilaç tedavisi planlanmış 6-18 yaş arasında bulunan 90 hastanın tedavi öncesi Çocuk Kardiyoloji Polikliniği'nde yapılan kardiyak muayene sonucu, EKG (Elektrokardiyogram) ve Kardiyak EKO (Ekokardiyografi) sonuçları geriye dönük olarak değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada herhangi bir dışlama kriteri bulunmamaktadır.

T.C.S.B Sağlık Bilimleri Üniversitesi Ankara Sağlık Araştırma Uygulama Merkezi Tıpta Uzmanlık Eğitim Kurulu 11.04.2018 tarih, 0042 toplantı no ile onay alınmıştır.

İstatistiksel analiz

Verilerin analizi IBM 17.0 (Chicago Inc., 2008) paket programında yapılmıştır Sürekli değişkenler aritmetik ortalama ve standart sapma ile, kategorik değişkenler yüzde (%) ve sıklık (n) cinsinden ifade edilmiştir. Kardiyak hastalık varlığı ile EKO bulguları arasındaki ilişki Pearson ki-kare testi ile analiz edilmiştir. $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Toplam 90 hastanın %12,2'si (n=11) kız, %87,8'i (n=79) erkektir. Hastaların kardiyak hastalık öyküleri sorgulandığında, %91,1'inin (n=82) herhangi bir öyküsü bulunmadığı görülmüştür. Hastaların %8,9'unun (n=8) kardiyak hastalık varlığı şüphesi ile değerlendirildiği ve %5,6 (n=5) hastada septaldefekt, %2,2 (n=2) ile üfürüm, %1,1 (n=1) hastada mitral yetmezlik saptandığı kaydedilmiştir. QTC intervali hastaların %98,9'unda (n=89) normal aralıkta, bir hastada (%1,1) kısa saptanmıştır. EKO bulgularına bakıldığında, hastaların %41,1'inin (n=37) bir verisinin bulunmadığı, %46,7'sinin (n=42) normal EKO bulgularına sahip olduğu, %12,2'sinin (n=11) en az bir kardiyak patolojiye sahip oldukları saptanmıştır. Hastalarda en sık (%8,9, n=8) saptanan kardiyak patolojinin mitral yetmezlik (eser düzeyde) olduğu görülmüştür. Bunu %3,3 (n=3) ile aort yetmezliği ve %2,2 (n=2) ile mitral valvprolapsusu takip etmektedir. Poliklinik başvurusundan önceki dönemde DEHB ilaçlarının (atomoksetin ya da metilfenidat) kullanımları sorgulandığında hastaların %1,1 (n=1)'inde atomoksetin kullanımı, %16,7'sinde metilfenidat kullanımı öyküsü saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

	n	%
Cinsiyet		
Kız	11	12,2
Erkek	79	87,8
Kardiyak öykü		
Yok	82	91,1
Var	8	8,9
Septaldefekt öyküsü	5	5,6
Üfürüm öyküsü	2	2,2
Mitral yetmezlik öyküsü	1	1,1
QTC intervali		
Normal	89	98,9
Kısa	1	1,1
EKO bulguları		
Veri yok	37	41,1
Normal	42	46,7
En az bir patolojik bulgu varlığı	11	12,2
Mitral yetmezlik (eser)	8	8,9
Aort yetmezliği (eser)	3	3,3
Mitral valvprolapsusu	2	2,2
Triküspit yetmezliği (ikinci derecede)	1	1,1
Sekundum ASD	1	1,1
Aort koarktasyonu	1	1,1
Aort darlığı subvalvüler DSM	1	1,1
DEHB ilaçlarının önceki uygulaması		
Var	16*	17,8
Atomoksetin	1	1,1

	Metilfenidat	15	16,7
Yok		66	73,3
Hatırlamıyor		9	10,0
Toplam		91*	100,1

*: Bir hastanın hem Atomoksetin hem Metilfenidat kullanım öyküsü var

Kardiyolojik açıdan hastaların tamamına da (%100, n=90) DEHB ilaçlarının başlanmasına engel bir patoloji olmadığı görülmüştür.

Kardiyak hastalık öyküsü olan (n=8) hastanın %50'sinde (n=4) EKO sonucu ile ilgili verisinin olmadığı, %12,5'inde kalp hastalık öyküsü bulunmasına karşın EKO sonucunun "normal" şeklinde rapor edildiği, %37,5'inde (n=3) ise EKO sonucunda kardiyak patoloji varlığı saptanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. EKO bulgularının kardiyak hastalık öyküsü varlığı açısından dağılımlarının karşılaştırması

	Toplam	Kardiyak hastalık öyküsü var	Kardiyak hastalık öyküsü yok	İstatistik	
	n=90	n=8	n=82	χ^2	p değeri
EKO, n (%)					
Veri yok	37 (41,1)	4 (50,0)	33 (40,2)	6.956	0.034*
Patoloji yok	42 (46,7)	1 (12,5)	41 (50,0)		
Patoloji var	11 (12,2)	3 (37,5)	8 (9,8)		

*: Fisher's exact test

Tartışma ve Sonuç

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk çağında en sık rastlanan psikiyatrik bozukluklardandır (Motavallı Mukaddes, 2015). Çalışmamızda hiçbir hasta için ilaç kullanımına engel kardiyolojik durum saptanmamıştır; ancak sadece ilaç tedavisi planlanmış hastalar kardiyolojik muayeneye gönderildiği için ciddi kardiyak hastalığı olanlar en başından ilaç tedavisini kabul etmemiş olabilirler. Karadeniz ve arkadaşları (2014) toplam 41 DEHB'li çocuğun metilfenidat kullanımı sonrası olan EKG değişikliklerini değerlendirmişler ve sonuç olarak ailede uzun QT sendromu varlığı ve nedeni belirlenemeyen ani ölümler var ise tedaviye başlamadan önce kardiyoloji konsültasyonu gereklidir sonucunu bildirmişlerdir (Karadeniz, Özyürek, Ülger, Levent, Özdemir ve Bulut, 2016). Fay ve Alpert (2019) yaptıkları bir çalışmada anamnez ve fizik muayene bulguları kardiyovasküler hastalık varlığını düşündürse ilaç başlanmadan önce kardiyoloji konsültasyonu açısından değerlendirilmesini önermişlerdir (Fay ve Alpert, 2019). Çalışmamızda bunlarla ve aile öyküsü ile ilgili retrospektif bilgi elde edilememiştir. Çalışmamızda EKO incelemesinde 11 hastada en az bir patolojik bulgu tespit edilmiştir. Fakat bu bulgular ilaç tedavisi başlanması için engel oluşturmamıştır. Fay ve Alpert (2019) yapmış oldukları çalışmada; bu zamana kadar elde edilen kanıtların DEHB tedavisinde sık kullanılan ilaç tedavilerinin (atomoksetin, metilfenidat, amfetamin preparatları) sağlıklı çocuk ve ergenlerde ani ölüm dahil ciddi kardiyak yan etkilere yol açmadığı yönünde ağır bastığını vurgulamışlardır; ancak onarılmış ya da onarılmamış konjenital kalp hastalığı olanlarda daha az veri olduğunu belirtmişlerse de bu popülasyonda da artmış riski gösteren çalışma olmadığını bildirmişlerdir (Fay ve Alpert, 2019). Arı ve ark. (2013)' nın yapmış olduğu çalışmada EKO incelemesinde tespit edilen konjenital kalp hastalıkları metilfenidat başlanması için risk oluşturmamaktaydı (Arı, Çetin, Ekici, Kocabaş, Eminoğlu, Güney, Öztürk, Dinç ve Göker, 2013). Lui ve ark. (2018)' nın yapmış olduğu çalışmada DEHB tedavisi ile ani ölüm, aritmi, myokardinfarktusü (MI), stroke arasında korelasyon saptanmamıştır (Liu, Feng ve Zhang, 2019). Young Shin ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada metilfenidat başlanması sonrası MI ve aritmi riskinin düşük

olduğu belirtilse de özellikle hafif DEHB hastalarında ilaç tedavisi için risk-faydalanım dengesinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Shin, Roughead, Park ve Pratt, 2016). Çalışmamızda hastaların çoğu öncesinde DEHB için ilaç tedavisi (Metilfenidat ya da atomoksetin) kullanmamıştır, ancak kullanmış olanların da hiçbirinde ilaç kullanmasına engel durum saptanmamıştır. Wilkinson ve arkadaşlarının (2019) maymunlarla yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, direkt olarak insanlara genellenemese de kronik metilfenidat maruziyetinin sağlıklı çocuklarda kardiyovasküler risk artışı ile ilişkisinin düşük olduğu sonucunu çıkarmışlardır (Wilkinson, Callicott, Salminen, Sandhu, Greenhaw, Paredes, Davis, Jones, Paule, Slikker, Jr, Rusconi, Czachor, Bodien, Westphal, Dauphin ve Lipshultz, 2019). Liang ve ark. (2018)'nin karşılaştırma yaptıkları bir çalışmada atomoksetin ile tedavi edilen çocuk ve ergenlerde, ilaç kullanım öncesi ve sonrası kalp atım hızı ve sistolik kan basıncında olan artışın metilfenidat kullanan gruba göre daha fazla olduğunu göstermişlerdir (Liang, Lim., Tam, Ho, Zhang, McIntyre ve Ho, 2018). Hennissen ve arkadaşlarının (2017) yapmış oldukları bir çalışmada, DEHB için ilaç tedavisi kullanan çocuk ve ergenlerde kalp atım hızı, sistolik kan basıncı ve diastolik kan basıncı değerlerinin yakından takip edilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Hennissen, Bakker, Banaschewski, Carucci, Coghill, Danckaerts, Dittmann, Hollis, Kovshoff, McCarthy, Nagy, Sonuga-Barke, Wong, Zuddas, Rosenthal, Buitelaar ve ADDUCE consortium, 2017). Tüm bu verilere rağmen Munk ve ark. (2015)'nin çalışmasında; kardiyovasküler risk faktörü olmayan ve kardiyak açıdan sağlıklı olduğu belirtilen ve metilfenidat sonrası MI geçiren 11 yaşında bir erkek hasta sunulmuştur (Munk, Gormsen, Kim ve Andersen, 2015).

Araştırmamızdaki hasta sayısının az olması, çalışmanın geriye dönük yapılması nedeni ile hastaların bazı verilerine ulaşılamaması, sadece ilaç kullanımı öncesi kardiyak muayene verilerinin olup ilaç kullanımı sonrası kardiyak muayene verilerinin bulunmaması, çalışmamızın kısıtlılığı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak çalışmamızda DEHB tedavisi başlanmadan önce kardiyolojik olarak değerlendirilen hastalarda tedavinin başlanmasına engel bir durum saptanmamıştır. Fakat çalışmamızın kısıtlılıkları da göz önünde bulundurulduğunda kardiyak muayenenin DEHB tedavisi için ilaç kullanımı öncesinde rutin olarak yapılmasının gerekli olup olmadığının değerlendirilebilmesi için geniş örneklem ile yapılan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Atf için (How to cite)

Eraslan A. N., Görücü R. A ve Atik F. (2020). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Kullanılan İlaç Tedavisinin Kardiyolojik Açıdan Güvenilirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 55-60.

Kaynakça

- Arı, M., Çetin, İ., Ekici, F., Kocabaş, A., Eminoğlu, S., Güney, E., Öztürk, Ö., Dinç, G. ve Göker, Z. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Metilfenidat Kullanımına Bağlı Erken Kardiyovasküler Değişikliklerin Değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7 (3), 119-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tchd/issue/44404/549610>
- Akay, A. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tedavisinde Kullanılan Stimülanlar ve Atomoksetinin Kardiyovasküler Sistem Üzerine Etkileri ve Güvenilirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2011; 1(4): 300-310.
- Ercan, E.S. (2009). Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri
- Ercan, E.S., Motavallı Mukaddes, N., Yazgan, Y., Pekcanlar Akay, A. ve Yıldız Gündoğdu, Ö. (2016). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Pekcanlar Akay, A. & Ercan, E.S. (Ed), Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (pp. 33-55). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği.
- Fay, T. B. ve Alpert, M. A. (2019). Cardiovascular Effects of Drugs Used to Treat Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder Part 2: Impact on Cardiovascular Events and Recommendations for Evaluation and Monitoring. *Cardiology in Review*, 27(4), 173–178. <https://doi.org/10.1097/CRD.0000000000000234>
- Hennissen, L., Bakker, M. J., Banaschewski, T., Carucci, S., Coghill, D., Danckaerts, M., Dittmann, R. W., Hollis, C., Kovshoff, H., McCarthy, S., Nagy, P., Sonuga-Barke, E., Wong, I. C., Zuddas, A., Rosenthal, E., Buitelaar, J. K., ve ADDUCE consortium (2017). Cardiovascular Effects of Stimulant and Non-Stimulant Medication for Children and Adolescents with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis of Trials of Methylphenidate, Amphetamines and Atomoxetine. *CNS Drugs*, 31(3), 199–215. <https://doi.org/10.1007/s40263-017-0410-7>
- Karadeniz, C., Özyürek, A., Ülger, Z., Levent, E., Özdemir, R. ve Bulut, M. (2016). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Metilfenidat'ın Elektrokardiyografik Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Klinik Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 99-103. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukad/issue/22386/239664>
- Liang, E. F., Lim, S. Z., Tam, W. W., Ho, C. S., Zhang, M. W., McIntyre, R. S. ve Ho, R. C. (2018). The Effect of Methylphenidate and Atomoxetine on Heart Rate and Systolic Blood Pressure in Young People and Adults with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (8), 1789. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081789>
- Liu, H., Feng, W. ve Zhang, D. (2019). Association of ADHD medications with the risk of cardiovascular diseases: a meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(10), 1283–1293. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1217-x>
- Motavallı Mukaddes, N. (2015). Yaşam Boyu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Durumlar. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri
- Munk, K., Gormsen, L., Kim, W. Y. ve Andersen, N. H. (2015). Cardiac Arrest following a Myocardial Infarction in a Child Treated with Methylphenidate. *Case Reports in Pediatrics*, 2015, 905097. <https://doi.org/10.1155/2015/905097>
- Shin, J. Y., Roughead, E. E., Park, B. J. ve Pratt, N. L. (2016). Cardiovascular safety of methylphenidate among children and young people with attention-deficit / hyperactivity disorder (ADHD): nationwide self controlled case series study. *BMJ (Clinical research ed.)*, 353, i2550. <https://doi.org/10.1136/bmj.i2550>
- Türkmenoğlu, Y. E., Esedova, C., Akpınar, M., Uysal, T. ve İrdem, A. (2020). Effects of medications on ventricular repolarization in children with attention deficit hyperactivity disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 35(2), 109–112. <https://doi.org/10.1097/YIC.0000000000000288>
- Wilkinson, J. D., Callicott, R., Salminen, W. F., Sandhu, S. K., Greenhaw, J., Paredes, A., Davis, K., Jones, Y., Paule, M. G., Slikker, W., Jr, Rusconi, P. G., Czachor, J., Bodien, A., Westphal, J. A., Dauphin, D. D. ve Lipshultz, S. E. (2019). A randomized controlled laboratory study on the long-term effects of methylphenidate on cardiovascular function and structure in rhesus monkeys. *Pediatric Research*, 85(3), 398–404. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0256-9>

3-5 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Yönetici İşlev Becerilerinin Olumsuz ve Prososyal Yalan Söyleme Davranışları Üzerindeki Etkisi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Muhammed Şükrü AYDIN, İstanbul Üniversitesi

 Gaye ESKİCİOĞLU, İstanbul Üniversitesi

 Tuba DAYHAN, İstanbul Üniversitesi

 Ayşe KARABACAK, İstanbul Üniversitesi

 Esmâ KARAKAŞ, İstanbul Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, çocukların zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya yaşları 36-72 ay arasında değişen 62 kız, 58 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların olumsuz yalan söyleme davranışları cazibeye karşı koyma, prososyal yalan söyleme davranışları ise istenmeyen hediye görevi ile değerlendirilmiştir. Zihin kuramı becerileri görünüş-gerçeklik, beklenmedik içerik ve beklenmedik yer değişikliği görevleriyle ölçülmüş, yönetici işlev becerilerinin ölçümünde Baş-Ayak-Diz-Omuz görevi kullanılmıştır. Analizler, prososyal yalan söyleme davranışının zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri ile anlamlı ilişkisi olmadığını, olumsuz yalan söyleme davranışının ise her iki beceriyle anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz yalan söyleme davranışını ne düzeyde açıkladığını görmek için yapılan multinominal lojistik regresyon analizi sonucunda ise her iki değişkenin de yalan söyleme davranışlarına anlamlı etkisi olmadığı bulunmuştur. Sonuçlar, bilişsel faktörlerin olumsuz yalan söyleme davranışıyla bağlantısı, olası sosyal kültürel faktörlerin de yalan söyleme davranışlarıyla bağlantısı üzerinden tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yalan,
olumsuz yalan,
prososyal yalan,
zihin kuramı,
yönetici işlevler.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.03.2020

Kabul Tarihi: 24.06.2020

E-Yayın Tarihi: 25.06.2020

The Effects of Theory of Mind and Executive Functions Abilities on Antisocial and Prosocial Lie-Telling Behaviors in 3-5-Year-Old Children

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of theory of mind and executive functions on antisocial and prosocial lie-telling behaviors of children. A total of 120 children, 62 girls and 58 boys, aging between 36-72 months, participated in the study. Antisocial lie-telling behaviors were measured using a temptation resistance paradigm and prosocial lie telling behaviors were measured using disappointed gift paradigm. For measuring theory of mind, appearance-reality task and two false belief tasks were used, and the Head-Foot-Knee-Shoulder task was used to measure executive functions. Analysis has shown that there was no significant relationship between prosocial lie telling behaviors and theory of mind and executive functions, however, there was significant relationships between antisocial lie-telling behavior and theory of mind and executive functions. It was found that theory of mind and executive function abilities were not significant predictors of antisocial lie-telling behavior by conducting multinominal logistic regression analysis. The results were discussed on the connection between cognitive factors and antisocial lie-telling behavior, and possible effects of social-cultural factors on lie telling behaviors.

Keywords

Lie,
antisocial lie,
prosocal lie,
theory of mind,
executive functions

Article Info

Received: 03.17.2020

Accepted: 06.24.2020

Online Published:

06.25.2020

Giriş

İnsanların neredeyse her gün söylemiş oldukları yalan, genellikle gerçeği çarpıtmayı içeren, olumlu veya olumsuz sosyal sonuçlar doğuran bir davranıştır. Ruffman, Olson, Ash ve Keenan (1993) yalanı, “yalan söyleyen kişinin söylediği şeyin gerçek olmadığının farkında olacak şekilde yalananın alıcısı olan kişide yanlış kanı oluşturması” şeklinde ifade etmişlerdir. Her ne kadar insanlar tarafından yalananın kötü bir şey olduğu algısı mevcut olsa da yalan söyleme davranışı, kişinin kendi yararına hizmet eden antisosyal bir davranış şeklinde ortaya çıkabileceği gibi, başkalarının yararına hizmet eden prososyal bir davranış formu olarak da görülebilir. Prososyal yalan genel olarak “başkasını olumsuz bir durumdan kurtarma amacıyla söylenen, başkasının yararını göz önünde bulunduran doğru olmayan ifadeler” şeklinde ifade edilirken, olumsuz yalan ise “kişinin kendi menfaatinin korunması, hatasını gizlemek ve olumsuz sonuçlardan kaçınmak için söylediği yalanlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2020).

Yalananın tanımlanması ve türlerini açıklama konusunda yetişkinlik döneminde çok çeşitli sınıflandırmalara gidildiği göze çarpmaktadır. Örneğin Bryant (2008), yapmış olduğu görüşmeler sonucunda gerçek, beyaz ve iki tür gri yalan olduğu şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Yalan söyleme davranışının altında yatan motivasyonları “yalandan fayda sağlayan kişi” ve “sonuçlarının önemi” üzerinden ele alan Depaulo, Ansfield, Kirkendol ve Boden (2004) ise yalanı bu ölçütlere göre değerlendirmenin daha uygun olabileceğini ifade ederek dört farklı yalan türü öne sürmüşlerdir: ciddi ve küçük yalanlar; egoist ve başkası yönelimli yalanlar. Çocukluk döneminde yalan söyleme davranışını inceleyen çalışmalarda ise başkası yararına söylenen yalanların prososyal ya da beyaz yalan olarak (Örn., Sierksma, Spaltman ve Lansu, 2019; Zanette, Walsh, Augimeri ve Lee, 2020); kendi menfaatinin korunması için söylenen yalanların ise antisosyal yalan olarak değerlendirildiği (Örn., Williams, Leduc, Crossman ve Talwar, 2016) görülmektedir. Aydın (2020) psikoloji alanında farklı yaş grubundan katılımcılardan benzer ölçümlerin alınmasının alana katkı sağlayacağı, bu nedenle gerek yetişkin gerek çocuklar ile çalışan araştırmacıların hem ölçümlerini hem de inceledikleri kavramı birbirine yakın tutmalarının avantaj sağlayacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada da, kavram karışıklıklarını önlemek adına çocukların başkası yararına söyledikleri yalanlar “prososyal yalan”, menfaatlerini korumak için söyledikleri yalanlar ise “olumsuz yalan” şeklinde değerlendirilmiştir.

Çalışmalarda genellikle çocukların kaç yaşlarında yalan söylemeye başladığı, hangi nedenlerle yalana başvurdukları ve yalan söyleme davranışının gelişiminde hangi faktörlerin etkili olduğu gibi konular ele alınmaktadır. Doğal gözlemlerden elde edilen sonuçlar, çocukların bir kısmının üç yaşına doğru yalan söylemeye başladığı, okul öncesi dönemin sonuna kadar ise neredeyse bütün çocukların yalan söyleyebildiklerini ortaya koymaktadır (örn., Wilson, Smith ve Ross, 2003). Araştırmalar erken yaşlarda görülen yalanların, genellikle başkalarına zarar vermeyen, kolaylıkla ortaya çıkan türde olduklarını göstermektedir (Bkz. Ekman, 2016). İlerleyen yaşlarda çocukların sosyal normlara ve toplumsal kurallara uymaya başladıkça, yalanların sosyal ilişkileri sürdürmek için yararlı bir strateji olduğu ve başkalarına fayda sağlamak için söylenmeye başladıkları da bilinmektedir. Talwar ve Crossman (2008), küçük yaş çocuklarında yalan söyleme davranışının gelişimini ortaya koyabilmek için gelişimsel yalan modelini öne sürmüşlerdir. Bu modelin ilk düzeyini oluşturan “birincil yalanlar”, 2-3 yaş civarındaki çocukların doğru olmayan ifadeleri istedik bir şekilde kullanmaya başlamasıyla görülmektedir. Bu tür yalanların en önemli özelliği, çocukların yalan söylerken karşılarındakinin zihinsel durumunu dikkate almamaları ve basit düzeyde olmalarıdır. Dört yaşla birlikte ortaya çıkan “ikincil yalanlar” aşamasında, gelişmekte olan zihinsel becerilerle birlikte bir başkasının gerçek

durumu bilmediğinin farkında olan çocuklar buna göre söz ve eylemlerini düzenleyip, başkalarını daha stratejik ve profesyonel bir biçimde kandırabilirler. Yalan söyleme davranışının gelişimi konusunda öne sürülen ve yazarların bilgisine göre tek olan bu model, zihinsel becerilerin yalan söyleme davranışında önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmalar gelişimin erken evrelerinden itibaren sosyal ve bilişsel becerilerle beraber yalan söyleme davranışlarına rastlandığını ortaya koymaktadır. Bu konuyu çocuklar üzerinde inceleyen ilk araştırmacılardan olan Darwin (1877), 24 aylık çocukların dahi yalan söyleme davranışında bulunduğunu gözlemlemiştir. Yalanın ortaya çıkışına dair bu gözlem, 18 aylık çocukların bir başkasının niyetini anlayabildiğine dair bulgular (Schulze ve Tomasello, 2015) ışığında değerlendirildiğinde tesadüfi değildir. Başkalarını niyetli kimseler olarak anlama bir diğer ifadeyle zihin kuramı, bir başkasının niyet ve duygularını anlayarak buna ilişkin temsiller geliştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Premack, 1990). Hali hazırda, yalan söyleyebilmek için başkalarının kanı ve niyetlerini anlayabilme becerisinin gerekliliğini vurgulayan çalışmalar literatürde mevcuttur (Örn., Cheung, Siu, ve Chen, 2015; Talwar, Crossman ve Wynham, 2017). Bu bağlamda bir başkasının ne düşündüğünü anlamak, bir diğer ifadeyle zihin okumak, karşındakinin zihinsel temsillerinin içselleştirilmesi ile mümkün olur. Bu nedenle, yalan söyleme davranışlarının zihin kuramı çevresinde şekilleneceği beklenebilir. Bununla birlikte, zihin kuramı becerisinin zayıf olduğu otizmlili çocukların yalan söyleme davranışlarının otizmlili olmayan çocuklarınkine kıyasla daha yetersiz olduklarına dair sonuçlar raporlayan bazı çalışmalar da zihin kuramı becerisi ve yalan söyleme davranışı arasında bağlantı olabileceği görüşüne destek sağlamaktadır (Sodian ve Frith, 1992).

Çocuklarda yalan söyleme davranışının gelişimini etkileyeceği düşünülen bir diğer faktör ise yönetici işlev becerileri olabilir. Yönetici işlevler, kendi perspektifini oluşturmak amacıyla başkasının perspektifini baskılayabilmeyi (inhibisyon kontrolü), ilgili perspektifleri eşzamanlı işlemeyi (çalışma belleği), planlama ve bilişsel esnekliği içeren şemsiye bir kavramdır (Miyake ve Friedman, 2012). Yönetici işlev becerilerinin, çocukların yalan söyleme davranışlarının hızla artış gösterdiği üç yaş civarında benzer bir ivme kazandığı bilinmektedir (Passler, Isaac ve Hynd, 1985). Ayrıca yalan söyleme açısından bakıldığında, bir kişinin yalan söyleyebilmek için öncelikle doğru olan bilgiyi baskılayabilmesi, doğru olmayan yeni bir bilgi üretip söylediği yalanı gerçeğe örtüşecek şekilde anımsayabilmesi gerekmektedir (Gombos, 2006). Bu durum, inhibisyon kontrolü ve çalışma belleğinin yalan söyleme davranışının görülmesinde önemli bir rolü olduğunu düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada, yukarıda olası bağlantıları gösterildiği üzere prososyal ve olumsuz yalan söyleme davranışlarının, zihin kuramı ve yönetici işlev becerileriyle bağlantıları incelenecektir. Nitekim literatürdeki araştırmalara bakıldığında bu etkileşimi destekler nitelikte bulgulara rastlanmıştır (Örn., Williams, Moore, Crossman, ve Talwar, 2016). Williams ve arkadaşlarının söz konusu çalışmasında, prososyal yalan söyleyen çocukların, çalışma belleği ve inhibisyon kontrolü becerilerinin ölçüldüğü görevlerde daha iyi performans sergiledikleri ve daha gelişmiş zihin kuramı anlayışı gösterdikleri bulunmuştur. Olumsuz yalan söyleme ve yönetici işlev becerileri arasındaki bağlantıları inceleyen çalışmalarda da genellikle bu değişkenler arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonuçları mevcuttur (Örn., Evans, Xu ve Lee, 2011). Zihin kuramı ve yalan söyleme davranışını 3-5 yaş arasındaki çocuklar üzerinde inceleyen Polak ve Harris (1999), zihin kuramı becerileri daha iyi düzeyde olan çocukların, bu beceriyi henüz kazanamamış olan akranlarıyla kıyaslandıklarında bir kuralı çiğnedikleri takdirde bunu

inkâr etme olasılıklarının daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Bu konuda Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan tek çalışmada, çocukların sadece prososyal yalanları incelenmiş ve çalışmanın sonucunda ise zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri ile prososyal yalan söyleme davranışları arasında ilişki olmadığı bulunmuştur (Oğuz ve Kara, 2018). Bu çalışmanın katılımcı grubunun yaş aralığının ve sadece tek bir yalan türünün incelendiği göz önüne alınırsa, Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların hem olumsuz hem prososyal yalanlarının bir arada ele alınması literatüre katkı sağlayabilir.

Türkiye gibi farklı bir kültürde her iki yalan türünün bilişsel becerilerle ilişkisinin incelenmesi sadece ülkemiz için değil batı toplumlarından edinilen sonuçlarla mukayese edilebilmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın amacı zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri ile olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları arasındaki bağlantıları incelemektir. Önceki bulgular ışığında hem zihin kuramı hem de yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Uygulamalar için okul öncesi kurum müdürlerine çalışmada gerçekleştirilecek görevler anlatılmış, ardından öğretmenler aracılığıyla çocukların ebeveynlerinden araştırmaya katılım izinleri için onam formları gönderilmiştir. Çalışmaya katılmasına izin verilen 120 çocuk ile araştırmaya devam edilmiştir. Çalışmada örneklem seçimi yapılmamış, katılımcıların dâhil edilmesinde okulların kolay ulaşılabilir olmaları göz önünde bulundurularak katılımcılar uygunluk prensibi çerçevesinde seçilmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya İstanbul’da yer alan beş farklı özelaokulundan yaşları 36 ile 72 ay arasında değişen ($Ort_{ay}= 53.70$, $Ss=10.19$) 62 kız ve 58 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Çocukların 38’i 36-47 ay; 43’ü 48-59 ay ve 39’u 60-72 aylık yaş dilimleri arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Hayal Kırıklığına Uğratan Hediye Görevi

Çocukların prososyal yalan söyleme davranışlarını değerlendirmek üzere Saarni (1984) tarafından geliştirilmiş olan “hayal kırıklığına uğratan hediye” paradigması kullanılmıştır. Başlangıçta yardımcı araştırmacı (A2) çocukla birlikte uygulama yapılan odaya girmiş ve sonrasında çocuğa içerisinde çıkartma, balon, top, oyuncak araba ve sabun olan kutuyu göstererek “oyunumuz bittiğinde bunlardan birini sana vereceğim, şimdi bana en çok beğendiğin ve beğenmediğin şeyi gösterir misin” diye sormuş ve cevapları kayıt altına almıştır. Bu esnada, araştırmacı (A1) çocukların hangi hediyeyi beğendikleri ve beğenmedikleri konusunda bilgi sahibi değilmiş gibi görünmek için uygulama odasında bulunmamaktadır. Çocukların cevapları kaydedildikten sonra A1 odaya girmiş ve çocukla birlikte tahmin oyunu ismi verilen “Cazibeye Karşı Koyma Görevi” (aşağıda anlatılmaktadır) gerçekleştirilmiştir. Bu görevin tamamlanmasının ardından A1 “Benimle vakit geçirdiğin için teşekkür ederim, şimdi senin için seçtiğim bir hediyem var” demiş ve sonrasında kutunun içerisinden gözü kapalı olacak şekilde rastgele bir oyuncak seçmiştir. Kutudan seçilen hediye ise çocuğun beğenmediğini söylediği nesnedir. A1 kötü hediyeyi çocuğa verir ve “hediyeni nasıl buldun” diye sorar. Böylece çocuğa gerçek ve yalan söyleme fırsatı sunulur. Çocuk doğru söyleyerek hediyeyi beğenmedim derse bu tür cevaplar “0” olarak kodlanmıştır. Hediyeyi beğendim diyerek

yalan söyleyen çocuklar için iki farklı soru daha yöneltilmiştir: “Hediyenin en çok nesini beğendin?” ve “hediyenle ne yapmayı düşünüyorsun?” Bu sorulara makul cevaplar vermeyen (örn., beğendim işte, bilmiyorum vb.) katılımcıların prososyal yalan cevapları “1”, makul cevaplar veren (örn., rengini beğendim, ellerimi yıkarım vb.) katılımcıların prososyal yalan cevapları ise “2” olarak kodlanmıştır.

Cazibeye Karşı Koyma Görevi

Çocukların olumsuz yalan becerilerini değerlendirmek üzere Talwar ve Lee (2002) tarafından geliştirilen “cazibeye karşı koyma” paradigması kullanılmıştır. Bu görevde çocuklarla bir tahmin oyunu oynanır ve üç doğru tahminde buldukları takdirde kendilerine ödül verileceği söylenir. Çocuklardan yüzü duvara dönük olacak şekilde oturmaları istendikten sonra A1 çantasından bir oyuncak çıkarır ve çıkardığı sesten çocukların oyuncağın ne olduğunu tahmin etmeleri istenir. Tahmin edilmesi kolay olan iki denemeden sonra (1-ağlayan bebek, 2-polis arabası), çocuğu zorlayan test aşamasına geçilir. Test aşamasında, oyuncak arı seçilmiştir ancak bu oyuncaktan arı vızıldaması yerine müzik kutusundan çıkan sesleri anımsatan bir ses gelmektedir. Çocuklar tahminde bulunmadan önce araştırmacı odadan bir dakikalığına ayrılması gerektiğini ve kendisi dışarıdayken çocukların arkalarına bakmamaları gerektiğini söyler. Bir dakika sonra araştırmacı geldiğini belli edecek şekilde gürültü çıkararak odaya girer. Çocuklar araştırmacıya oyuncak tahmini hakkında cevaplarını söyledikten sonra A1 çocuklara arkalarını dönüp dönmediklerini sorar. Arkasını dönüp baktığını söyleyen (doğruyu itiraf eden) çocukların cevapları “0”, arkasını dönmeyip doğru tahminde bulunamayan çocukların cevapları “1” (doğru söyleyen); arkasına dönmediğini söyleyip oyuncak arıyı doğru tahmin eden çocukların cevapları ise “2” olarak kodlanmıştır. Çocukların arkalarını dönüp dönmedikleri cevaplarından anlaşılmaktadır ancak bunlara ek olarak okulların güvenlik kameralarından da yararlanılarak cevaplar kontrol edilmiştir.

Yönetici İşlevler

Yönetici işlevler bileşenleri olan inhibisyon kontrolü, dikkat ve çalışma belleğini değerlendirmek üzere Ponitz ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Baş-Ayak-Diz-Omuz görevi (BADO) kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı çocukla birlikte yeni bir oyun oynayacağını söyler. İlk olarak araştırmacı hareketleri kendisi yapar ve ardından çocuğa “hadi şimdi sırasende” der ve deneme komutlarını sırasıyla verir (1-başına dokun, 2- ayaklarına dokun). Çocuklardan önce başlarına, sonra ayaklarına dokunmaları istenir. Daha sonra “şimdi seninle biraz komiklik yapacağız” denir ve “ben komutu söylediğimde bu sefer tersini yapmanı istiyorum, yani başına dokun dediğimde ayaklarına, ayaklarına dokun dediğimde başına dokun”. İlk üç denemede başarılı olan çocuklar ile test aşamasına geçilir. Buradaki uygulamaların ardından aynı işlem vücut kısımlarını “diz” ve “omuz” olarak değiştirerek tekrarlanır. Çocuk buradaki yönergeyi de anladıktan sonra son olarak, dört vücut parçası bir arada bulunur (baş-ayak-diz-omuz). Araştırmacı “şimdi hepsini birleştireceğiz ve sen dediğimin tersini yapacaksın” dedikten sonra dört yönergeyi de tekrarlar. BADO, toplamda 20 madde içermektedir. Yanlış cevaplar 0, kendiliğinden düzeltme (çocuk yanlış cevaba doğru bir hareket başlattıktan sonra fikrini değiştirir ve doğru yanıtı gösterirse) 1, doğru cevaplar içinse 2 puan verilir. Bu görevden alınabilecek puanlar 0-40 arasında değişmektedir.

Zihin Kuramı Görevleri

Görünüş-Gerçeklik. Flavell, Flavell ve Green’in (1983) geliştirmiş olduğu bu görev çocukların nesnenin temsili ve gerçek kimliği arasında ayırım yapıp yapamadıklarını test etmektedir. Uygulamalarda ruj görünümlü

çakmak; araba görünümlü kalemtraş ve çikolata görünümlü kalem kutusu kullanılmıştır. Görevde kullanılan nesnelere katılımcılara sırayla gösterilmektedir. İlk olarak, her bir nesne için “bu nedir?” sorusu sorulmakta, ardından nesnenin gerçek işlevi gösterilmekte ve çocuğun da nesnenin gerçek işlevini isimlendirmesi beklenmektedir. Daha sonra 2 test sorusu sorulmaktadır: 1- “bu A gibi mi görünüyor yoksa B gibi mi görünüyor” şeklindedir. 2- “Peki aslında tam olarak bu bir A mıdır yoksa B midir?”

Uygulamalarda her nesnenin görünüş-gerçeklik puanı ayrı hesaplanmıştır. Bir nesnenin her iki kimliğinin de doğru bilinmesi durumunda 1 puan verilmiştir. Böylece görünüş-gerçeklik görevlerinden elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 3 olarak değerlendirilmiştir.

Beklenmedik İçerik Görevi. Çocukların bir nesneyi temsil edebilmeleri ve sonrasında nesnenin kendisinde bir değişim olmadığı halde bu temsili değiştirmesini değerlendirmek amacıyla Perner, Leekam ve Wimmer (1987) tarafından geliştirilen beklenmedik içerik görevi kullanılmıştır. Bu görevde, bonibon kutusunun içine önceden kalemler konulmuş ve çocuklara kapağı kapalı olacak şekilde bonibon kutusu gösterilerek içinde ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya bonibon, şeker, jelibon gibi bir cevap alınması beklenmiştir. Ardından, çocuklardan kutuyu açıp içine bakmaları istenmiştir. Çocuklar kutu içindeki kalemleri görüp söyledikten sonra, kutu kapatılmış ve test sorusu sorulmuştur: “Sınıftan A’yı (arkadaşı) çağırırsak ve ona böyle kapağı kapalıyken göstersek, sonra içinde ne olduğunu sorsak, sence kalem mi der yoksa bonibon mu der?”. Test sorusuna verilen “bonibon” cevabı 1, “kalem” cevabı ise “0” olarak puanlanmıştır.

Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi. Beklenmedik yer değişikliği görevi, çocuğun kendisi ile başkasının kanılarını birbirinden ayırt etmesini ve diğerinin zihin durumuna atıfta bulunmayı değerlendirmek amacıyla Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu görevde, 2 küçük bebek; farklı renklerde 2 kutu (beyaz ve kırmızı) ve küçük bir misket kullanılmaktadır. Çocuklara oyuncakların tanıtılmasının ardından “Ali odasında topuyla oynuyor, sonra topunu beyaz kutunun içine koyuyor ve bahçeye çıkıyor. O yokken Ayşe odaya geliyor ve topu alarak onunla oynuyor. Çıkarken de topu kırmızı kutunun içine koyuyor” şeklinde bir hikâye anlatılmaktadır. Burada “Ali topu nereye koymuştu?” ve “Ayşe topu nereye koymuştu?” şeklinde iki kontrol sorusu sorularak çocukların anlayıp anlamadıkları kontrol edilmektedir. “Daha sonra Ali odasına dönüyor ve topuyla oynamak istiyor” denmekte ve çocuklara 3 soru yöneltilmektedir: “Ali topunun nerede olduğunu biliyor mu yoksa bilmiyor mu?” (bilgi sorusu); “Ali topunun nerede olduğunu düşünüyor?” (düşünme sorusu) ve “Ali topunu nerede arayacak?” (eylem sorusu). Son olarak hikâyenin anlaşıldığını kontrol etmek için “Top gerçekten nerede” ve Top önceden neredeydi” şeklinde iki soru yöneltilmektedir. Kontrol sorularını doğru cevaplayan çocukların, üç test sorusundan her birine verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak kaydedilmiştir. Böylece beklenmedik yer testinden alınabilecek puan en düşük 0, en yüksek 3 puan alınabilmektedir. Sonuç olarak, zihin kuramı görevlerinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 7’dir.

İşlem

Çalışmanın verileri İstanbul'da yer alan okul öncesi eğitim kurumlarından toplanmıştır. Araştırmaya geçmeden önce ısınma amacıyla araştırmacılar çocuklar ile tanışarak yabancılık etkisini azaltmak amaçlanmıştır. Uygulamalar için okul içerisinde araştırmacı ve çocuğun rahatlıkla oynayabileceği sessiz bir oda kurumlar tarafından tahsis edilmiştir. Veriler tek bir oturumda toplanmış, görevlerin uygulanması her bir çocuk için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Olumsuz ve prososyal yalan görevlerinde verilen cevapların yaş ve cinsiyete göre dağılımını incelemek için ki-kare analizi yapılmıştır. Çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında spearman korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin yalan söyleme davranışı üzerindeki yordayıcı etkisini görebilmek üzere, bağımlı değişken olan yalan söyleme davranışının kategorik bir değişken olması nedeniyle non-parametrik multinominal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın amacı, 3-5 yaş arasındaki çocukların olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışlarının zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesiydi. Sonuç çıkarıcı analizlere geçmeden önce çocukların olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışlarının yaş ve cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin hazırlanan betimleyici istatistikler Tablo 1 ve Tablo 2'de, zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 1. Olumsuz ve Prososyal Yalan Görevlerinde Verilen Cevapların Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Olumsuz Yalan			Prososyal Yalan		
	Baktığını İtiraf Eden (n/%)	Bakmadığı hakkında doğru söyleyen (n/%)	Yalan Söyleyen (n/%)	Prososyal Yalan Söylemeyen (n/%)	Prososyal Yalan Söyleyen ¹ (n/%)	Prososyal Yalan Söyleyen ² (n/%)
3 yaş	21 (%55.3)	8 (%21.1)	9 (%24.1)	12 (%31.6)	12 (%31.6)	14 (%36.8)
4 yaş	8 (%18.6)	17 (%39.5)	18 (%41.9)	20 (%46.5)	11 (%25.6)	12 (%27.9)
5 yaş	7 (%17.9)	14 (%35.9)	18 (%46.2)	13 (%33.3)	6 (%15.4)	20 (%51.3)
Toplam	36 (%30)	39 (%32.5)	45 (%37.5)	45 (%37.5)	29 (%24.2)	46 (%38.3)

Not. ¹: Prososyal yalan söyleyip sonrasında makul cevaplar vermeyen; ²: Prososyal yalan söyleyip sonrasında makul cevaplar veren

Tablo 2. Olumsuz ve Prososyal Yalan Görevlerinde Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Olumsuz Yalan			Prososyal Yalan		
	Baktığını İtiraf Eden (n/%)	Bakmadığı hakkında doğru söyleyen (n/%)	Yalan Söyleyen (n/%)	Prososyal Yalan Söylemeyen (n/%)	Prososyal Yalan Söyleyen ¹ (n/%)	Prososyal Yalan Söyleyen ² (n/%)
Kız	21 (%33.9)	21 (%33.9)	20 (%32.3)	18 (%29.0)	18 (%29.0)	26 (%41.9)
Erkek	15 (%25.9)	18 (%31.0)	25 (%43.1)	27 (%46.6)	11 (%19.0)	20 (%34.5)
Toplam	36 (%30)	39 (%32.5)	45 (%37.5)	45 (%37.5)	29 (%24.2)	46 (%38.3)

Not. ¹: Prososyal yalan söyleyip sonrasında makul cevaplar vermeyen; ²: Prososyal yalan söyleyip sonrasında makul cevaplar veren

Tablo 3. Zihin Kuramı ve Yönetici İşlev Becerilerine İlişkin Ortalama ve Std. Sapma Değerleri

	n	Ort	Min./Maks.	SS
Zihin Kuramı	109	3.80	0/7	2.15
Yönetici İşlevler	109	20.73	0/40	12.91

Not. n: sayı; ort: ortalama; min: minimum alınan puan; maksimum alınan puan; ss: standart sapma

Zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin yalan söyleme davranışları üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla ilk olarak değişkenler arasında spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda (Bkz. Tablo 4), çocukların olumsuz yalan söyleme davranışlarının zihin kuramı ($r = .31, p < .001$) ve yönetici işlev becerileri ($r = .30, p < .01$) ile arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Prososyal yalan söyleme davranışlarının ise zihin kuramı ($r = .05, p > .05$) ve yönetici işlev becerileri ($r = .03, p > .05$) ile arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yalan türünün de kendi aralarında anlamlı ilişkisi olmadığı ($r = .02, p > .05$), ayrıca zihin kuramı ve yönetici işlev puanları arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r = .70, p < .001$). Son olarak, olumsuz yalan söyleme davranışlarının yaşla pozitif yönde ilişkisi olduğu ($r = .34, p < .001$) ancak bu durumun prososyal yalanda ortaya çıkmadığı görülmüştür ($r = .07, p > .05$).

Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Spearman Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Yaş	-				
2. Olumsuz Yalan	.34**	-			
3. Prososyal Yalan	.07	.02	-		
4. Zihin Kuramı	.73**	.31**	.05	-	
5. Yönetici İşlevler	.60**	.30*	.03	.70**	-

Not. * $p < .01$, ** $p < .001$

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, zihin kuramı ve yönetici işlevlerin olumsuz yalan söyleme davranışı üzerindeki etkisini incelemek için regresyon analizi yapılması planlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan olumsuz yalan söyleme davranışının kategorik değişken olması nedeniyle zihin kuramı ve yönetici işlevlerin yordayıcı etkisini görebilmek üzere non-parametrik bir test olan multinominal lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Multinominal regresyon analizi, en son adımda oluşan modelin anlamlı olduğunu [$\chi^2(4) = 14.99, p < .05$], modelin Nagelkerke R^2 uyum değerinin .13 olduğu bulunmuştur. Değişkenlerin modele katkısı incelendiğinde, bağımsız değişkenler olan zihin kuramı [OR= 1, 258, CI for %95= .92 - 1.71, $\chi^2(2) = 2.60, p > .05$] ve yönetici işlev becerilerinin [OR= 1, 037, CI for %95= .98 - 1.09, $\chi^2(2) = 3.01, p > .05$] olumsuz yalan söyleme davranışı üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmanın amacı, 3-5 yaş arasındaki çocukların zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan analizler, prososyal yalan söyleme davranışının bu çalışmada ele alınan bilişsel becerilerle anlamlı bir ilişkisi olmadığını; olumsuz yalan söyleme davranışının ise zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İlk olarak betimsel istatistikler yorumlanacak olursa, prososyal yalan söyleme davranışlarının küçük yaşlardan itibaren sergilendiği göze çarpmaktadır. Hatta çalışmanın en küçük katılımcı grubu olan 3 yaş çocuklarının istenmeyen hediye görevinde kendi isteğini söyleme –hediye beğenmediğini söyleyen grup- konusunda en temkinli davranan grup olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1). Diğer bir açıdan prososyal yalan ve yaş arasındaki ilişki ele alındığında çalışmada prososyal yalanın yaşla birlikte azalma eğiliminde olduğu düşünülebilir ancak makul cevap verip vermeme durumu da göz önünde bulundurulması gereken bir etkidir. Nitekim 5 yaş çocuklarında, makul cevap verme davranışında belirgin bir artış ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, prososyal yalan söyleme konusunda

Türkiye’deki çocukların başkası yararına küçük yalanlar söylenmesinde sakınca olmayabileceği şeklindeki ülkenin sosyal ve kültürel yapısıyla açıklanabilir. Toplulukçu kültürlerde yetişen bireyler, kişilerarası ilişkilerinde uyumu korumaya çaba göstermeleri nedeniyle, bazı yalan türlerinin kabul edilebilir olduğunu düşünebilirler. Toplumsal uyuma büyük önem veren Asya ve Doğu toplumları, başkası yönelimli yalanın toplumsal düzenin önemli bir parçası olarak değerlendirebilir. Bireyin kendisine önem veren bazı batı kültürlerinde ise kişinin kendi refahını destekleyen yalanların daha fazla kabul ediyor olabileceği düşünülebilir. Farklı kültürlerde yalan söylemenin incelendiği çalışmalarda (örn., Kim, Kam, Sharkey ve Singelis, 2008), bazı kültürlerde kandırma ve yalanın “sosyal gereklilik” şeklinde ele alındığı, bu nedenle doğruluk içermeyen ifadelerin faydacıl olarak değerlendirilebileceği vurgulanmaktadır. Batılı kültürlerde yapılan araştırmalardan gelen bulgular da, farklı türlerdeki yalanların kabul edilebilir ve makul bulunma durumunun kültürler göre değişebileceğini göstermektedir (Örn., Lee, Xu, Fu, Cameron ve Chen, 2001). Kore ve Çin gibi Asya toplumlarındakine benzer bir şekilde, bizim toplumumuzda başkalarının yararına verilen değer giderek arttığı düşünüldüğünde, prososyal yalanın yaşla birlikte artış göstermesi daha anlamlı hale gelmektedir.

Olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışlarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların yalan söyleme davranışlarının incelendiği çalışmaların birçoğunda da benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Örn., Lavoie, Leduc, Arruda, Crossman ve Talwar, 2017; Sierksma ve ark., 2019). Bu bulgu, henüz küçük yaştaki çocukların sosyalleşme faktörlerinden yeteri kadar etkilenmedikleri şeklinde açıklanabilir. Her ne kadar katılımcılar anaokuluna giden çocuklardan seçilmiş olsa da, çocukların ne kadar süredir eğitim aldıkları bilgisi edinilememiştir. Bu nedenle, çocukların bu tür faktörlere ne kadar maruz kaldıkları ve etkilendiklerine dair yorum yapmak güçleşmektedir. Ancak ilkokula başlamayla birlikte sosyalleşme süreçlerinin etkisinin görülmesi daha kesin ve kolay olacağından, yalan söyleme konusundaki olası cinsiyet farklılıklarının ancak ileriki yaş dönemlerinde ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda, geç çocukluk döneminde farklı yalan türlerinin incelenerek cinsiyet farklılıklarının karşılaştırılması literatür açısından faydalı olacaktır.

Çalışmanın prososyal yalan söyleme davranışı ile zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri arasında ilişki olmadığı yönündeki bulgusu, bilişsel becerilerin bu tür yalanlarda etkisi olmadığı şeklinde değil; yukarıdakine benzer şekilde Türkiye’deki çocukların yakın çevre ve içinde yaşanılan kültürün etkisiyle açıklanabilir. Erken dönemlerden itibaren nezaket vurgusunun yapılmış olduğu ülkemizde böyle bir faktörün prososyal yalanların görülmesini kolaylaştırdığı düşünülebilir. Her ne kadar birçok çalışmada prososyal yalan ve yönetici işlev becerilerinin zihin kuramıyla bağlantılı olduğu şeklinde bulgulara rastlansa da (Talwar ve ark., 2017; Cheung ve ark., 2015), mevcut çalışma her iki değişkenin bu tür yalanlarla ilişkisi olmadığı yönündeki bulgulara (Hsu ve Cheung, 2013; Talwar ve ark., 2017) bir yenisini daha ekleyerek tutarlı olmayan sonuçları devam ettirmiştir. Yalan söyleme davranışlarının ülkemizde incelenmiş olduğu tek çalışmada da benzer bir sonuca ulaşıldığı da ayrıca belirtilmelidir. Oğuz ve Kara (2018) bu bulguyu, 6 yaş öncesinde görülen prososyal yalan davranışının ortaya çıkması için bazı bilişsel becerilerin yeterli olmayabileceği, sosyal ve motivasyonel faktörler gibi farklı ilişkisel süreçlerin devreye girmiş olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Literatürdeki çalışmalar, prososyal yalanın doğasını anlayabilmek için farklı kültürlerde bilişsel-sosyal-duygusal gelişim alanlarının bir arada inceleneceği çalışmaların gerekliliğini göstermektedir.

Söz konusu olumsuz yalan söyleme davranışı olduğunda, bu davranışın yaşla birlikte belirgin bir artış gösterdiği bulgulanmıştır. Cazibeye karşı koyma görevinde ise baktığını itiraf ederek doğru söyleyen çocuklar, yaşla birlikte azalmıştır ve çocukların olumsuz yalan söyleme sıklığı, ileriki yaşlarda daha fazladır. Ancak prososyal yalandan farklı olarak ön plana çıkan etken olarak sosyal ve kültürel etkileşimden ziyade bireyselleşme sürecini göz önünde bulundurmamak daha doğru olacaktır. Çünkü olumsuz yalan, çocuğun karşısındakinin yararından ziyade şahsi yararını gözettiği ve kendilik bilincini ön plana çıkardığı süreçleri içerir. Bu bağlamda olumsuz yalan söyleme davranışının bazı bilişsel beceriler ile ilişkisi tesadüfi bir sonuç değildir.

Çocuğun kendi zihinsel temsillerini bir başkasının zihinsel temsillerinden ayırabilme, bunun yanı sıra bazı durumlarda var olan düşüncelerini baskılayarak bunlar üzerinde işlem yapabilme kazanımını içeren zihin kuramı ve yönetici işlev gibi bilişsel beceriler, yaşla birlikte artış gösteren olumsuz yalana eşlik etmektedir. Olumsuz yalan davranışının ilişkili bulunduğu değişkenlerden biri olan yönetici işlevler, inhibisyon yeteneğini içerdiğinden inhibisyon yeteneği kazanmış çocukların dahi cezbetmeye direnme görevinde dönüp arkalarına bakmaları, esasen meraklarına yenik düşmeleri ilginç bir sonuca işaret etmektedir. Diğer taraftan, çocuğun dönüp baktığı gerçeğini gizleyip yalan söylemesinin de inhibisyon becerisini gerektirmesi, bu bağlantıyı açıklayabilir. Olumsuz yalan davranışının yaşla birlikte artış göstermesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Paralel olarak, inhibisyon yeteneğinin de yaş ile edinildiğini gösteren gelişimsel çalışmalar mevcuttur (Carlson, 2005). Tüm bu kazanımlar, olumsuz yalanın ardındaki zihinsel süreçlere işaret ediyor gibi görünmektedir. Nitekim literatürdeki çalışmalarda da antisosyal yalanı açıklamak için zihin kuramına başvurulduğu görülmekte olup mevcut araştırmayı destekleyen bulgulara rastlanmıştır (Örn., Talwar ve ark., 2017; Williams ve ark., 2015). Ancak bu çalışmada yapılan regresyon analizi, yönetici işlevler ve zihin kuramı becerilerinin birlikte yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ancak bu iki bağımsız değişken tek tek ele alındığında anlamlı bir etkiye sahip olmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle, sonuçları yorumlarken dikkatli olmak gerekebilir.

Yalan davranışına, çocuğun perspektifinden bakıldığında araştırmacının çocuğa arkasını dönüp oyuncuğa bakmamasını söylemesi sonucunda dönüp arkasına bakan çocuk, aslında kural ihlali yaptığının farkındadır ve bunu gizlemek amacıyla yalan söylemektedir. Çünkü araştırmacı kurallar koyan bir otorite konumundadır. Araştırmacının odadan çıkması, otorite boşluğu yaratarak çocuğun dürtüsel davranmasına zemin hazırlamıştır. Kohlberg'in(1971) ahlaki gelişim kuramına göre de itaat ve ceza döneminde çocuğun dürtülerine karşı koyamayarak antisosyal davranışlarda bulunması normaldir. Aynı zamanda bu olgu, inhibisyon yeteneği kazanmalarına rağmen çocukların neden arkalarına dönüp baktıklarına dair olası bir açıklama sunmaktadır. Bu açıklamaya göre önemli olan otoritenin yokluğu ve çocuğun davranışta bulunmasıyla beraber karşılaşılabilecek sonuçlardır. Otoritenin yokluğundan faydalanıp arkalarına dönen çocuklar, yalan söyleyerek davranışın sonuçlarından kaçabilmiştir. Ancak bu kuram, arkasını dönüp de döndüklerini itiraf eden çocukların davranışlarını açıklamakta yetersiz kalmıştır. İtirafa bulunan çocukları, söylem ve davranış tutarlılığı açısından incelemek daha doğru sonuçlar doğuracaktır.

Çocukların yaş ortalamaları arttıkça davranış ve söylem arasındaki uyumsuzluk azalmaktadır. Cezbetmeye karşı direnme görevinde arkasına dönüp bakması, kendi isteklerine hizmet etmesi açısından antisosyal bir davranıştır. Ancak baktıklarını itiraf etmeleri antisosyal davranış paterniyle uyuşmamaktadır. Hayal kırıklığına uğratan hediye görevinde beğendiklerini söyleyip hediyelerini değiştirme fırsatı verildiğinde değiştiren çocuklar da

söylemde gösterdikleri prososyal tutumu, davranışlarına yansıtılmamışlardır. Bu uyumsuzluğun altında yatan sebeplerden biri, Türkiye’deki bireylerin kendi davranışlarını bir diğeri üzerinden inşa eden, toplulukçu bir kültürel yapıya sahip olması ile açıklanabilir. Bir diğerrinin yararı ve kendi yararı arasında tercih yapmakta zorlanan çocuk, tavırlarında bir tutarlılık gösteremeyebilir.

Çalışma birçok anlamda literatüre katkı sağlamış olmakla birlikte zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin farklı türlerdeki yalan söyleme davranışlarıyla ilişkisini boylamsal olarak incelemek daha kesin yorumlarda bulunmamızı kolaylaştıracaktır. Hatta bu ilişkilerin gelişim boyunca görülüp görülmediğini belirlemek için farklı nedenlerle söylenen çeşitli yalan türlerinin daha geniş yaş aralığını içerecek şekilde araştırılması önerilmektedir. Bunlara ek olarak, yalan söyleme davranışları üzerinde etkili olması beklenen zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin birbiriyle bağlantısı önceki çalışmalarda açık bir şekilde gösterilmiştir (Örn., Aydın ve Karakelle, 2016; Razza ve Blair, 2009). Çalışmadaki katılımcı sayısının azlığı göz önünde bulundurulursa, ilerideki çalışmalarda olası aracı etkilerin araştırılması önem kazanmaktadır. Ayrıca yönetici işlev becerilerini tek bir görevle değerlendirmek yerine hem inhibisyon kontrolünü hem de çalışma belleğini ayrı ayrı ölçen görevlerin kullanımı da bu konudaki karışıklıkları azaltabilir. Örneğin, Leduc, Williams, Gomez-Garibello ve Talwar’ın (2017) 2 ve 3 yaşındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmada, yalan söyleme davranışının inhibisyon kontrolü ile ilişkili ancak çalışma belleği ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu gibi sorunların önüne geçmenin bir yolu, her bir yönetici işlev bileşeninin tek tek değerlendirilmesi olabilir.

Bu çalışmada zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin küçük çocukların yalan söyleme davranışlarıyla ilişkisi ele alınmıştır ancak gelecekteki çalışmalarda bunların yanı sıra yalan söyleme davranışının gelişiminde diğerr olası aracı faktörleri değerlendirmek için dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim veya kardeş etkisi gibi konuların incelenmesi de yalan söyleme konusuna daha geniş bir perspektiften bakabilmek adına yararlı olacaktır. Mevcut araştırmada her ne kadar prososyal yalan söyleme oranı daha fazla olsa da yalan söylemeyen grubun neden yalan söylemediği de incelenmelidir. Aynı durum olumsuz yalan için de söz konusu olup bulgular, bu yönde genişletilebilir. Ayrıca sonuçlar farklı kültürler için değişim gösterebileceğinden ve ülkemizde çocukların yalan söyleme davranışlarının incelendiği çalışmaların şu aşamada emekleme aşamasında olması nedeniyle tekrar çalışmalarını ilerleme kaydetmek önem arz edebilir. Bunların yanı sıra, çalışmada yer alan katılımcıların İstanbul’dan seçilmesi çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak düşünülebilir. Türkiye’nin farklı şehirlerinden seçilecek katılımcıların özellikle prososyal yalan söyleme konusunda nasıl bir tutuma sahip olacakları gelecek araştırmalarda incelenerek sosyal etmenlere dair daha geniş bir çerçeve sunabilir. Benzer bir şekilde, okul öncesi eğitim alan herhangi bir kuruma gitmeyen çocuklara kıyasla bilişsel açıdan daha avantajlı olarak düşünülebilir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim almayan çocukların farklı türlerdeki yalan söyleme davranışlarının incelenmesi de literatür açısından faydalı olacaktır.

Özetle, bu çalışmada prososyal yalan söyleme davranışının zihin kuramı ve yönetici işlev becerileriyle anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz yalan söyleme davranışının ise zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri ile ilişkili olduğu ancak her iki bilişsel becerinin tek başına anlamlı yordayıcı etkisi olmadığı da görülmüştür. Türkiye örneğinde her iki yalan türünün birlikte ele alınarak zihin kuramı ve yönetici işlev becerileriyle bağlantılarını göstermesi açısından öncü olan bu çalışma, sonraki çalışmalarda çeşitli sosyalleşme

süreçlerinin de yalan söyleme davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesinin gerekliliğini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Atıf için (How to cite)

Aydın, M. Ş., Dayhan, T., Eskicioğlu, G., Karabacak, A. ve Karakaş, E. (2020). 3-5 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Yönetici İşlev Becerilerinin Olumsuz ve Prososyal Yalan Söyleme Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 41-54.

Kaynakça

- Aydın, M.S. (2020). Yalanın renkleri: Yalanın tanımlanması ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 712-720.
- Aydın, M. S. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihinkuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne*, 4(8), 205-226.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bryant, E. M. (2008). Real lies, white lies and gray lies: Towards a typology of deception. *Kaleidoscope: A Graduate Journal of Qualitative Communication Research*, 7, 23-48.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.
- Cheung, H., Siu, T. S. C. ve Chen, L. (2015). The roles of liar intention, lie content, and theory of mind in children’s evaluation of lies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 1-13.
- DePaulo, B.M., Ansfield, M.E., Kirkendol, S.E. ve Boden, J. M. (2004). Serious lies. *Basic and Applied Social Psychology*, 26, 147-167.
- Ekman, P. (2016). *Çocuklar Neden Yalan Söyler?* İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Evans, A.D., Xu, F. ve Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47, 39-49.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. ve Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Gombos, V. A. (2006). The cognition of deception: the role of executive processes in producing lies. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(3), 197-214.
- Hsu, Y. K. Ve Cheung, H. (2013). Two mentalizing capacities and the understanding of two types of lie telling in children. *Developmental Psychology*, 49(9), 1650-1659.
- Kim, M. S., Kam, K. Y., Sharkey, W. F. ve Singelis, T. M. (2008). “Deception: Moral transgression or social necessity?”: Cultural-relativity of deception motivations and perceptions of deceptive communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 1(1), 23-50.
- Kohlberg, L. (1971) From is taught: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: *Cognitive development and epistemology*, ed. L. Mischel, pp. 151-284. ABD: Academic Press.
- Lavoie, J., Leduc, K., Arruda, C., Crossman, A. M. ve Talwar, V. (2017). Developmental profiles of children’s spontaneous lie-telling behavior. *Cognitive Development*, 41, 33-45.
- Leduc, K., Williams, S., Gomez-Garibello, C. Ve Talwar, V. (2017). The contributions of mental state understanding and executive functioning to preschool-aged children’s lie-telling. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 288-302.
- Lee, K., Xu, F., Fu, G., Cameron, C. A., ve Chen, S. (2001). Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children’s categorization and evaluation of lie-and truth-telling: A modesty effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(4), 525-542.
- Miyake, A. ve Friedman, N.P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14.
- Oğuz, N. ve Kara, H. Ş. (2018). 54-66 aylık çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışı ile zihin kuramı ve yönetici işlevlerin bağlantıları. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 129-154.
- Passler, M. A., Isaac, W. ve Hynd, G. W. (1985). Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe functioning in children. *Developmental Neuropsychology*, 1(4), 349-370.
- Perner, J., Leekam, S. R. ve Wimmer, H. (1987). Three-year-olds’ difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.

- Ponitz, C. C., McClelland M. M., Jewkes, A.M., Connor, C.M., Farris, C.L ve Morrison , F.J. (2008) Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158.
- Premack, D. (1990). The infant's theory of self-propelled objects. *Cognition*, 36(1), 1-16.
- Razza, R. A. ve Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 332-343.
- Ruffman, T., Olson, D. R., Ash, T. ve Keenan, T. (1993). The ABCs of deception: Do young children understand deception in the same way as adults?. *Developmental Psychology*, 29(1), 74-87.
- Schulze, C. ve Tomasello, M. (2015). 18-month-olds comprehend indirect communicative acts. *Cognition*, 136, 91-98.
- Sierksma, J., Spaltman, M. ve Lansu, T. A. (2019). Children tell more prosocial lies in favor of in-group than out-group peers. *Developmental Psychology*.55(7), 1428–1439.
- Sodian, B. ve Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 591–605.
- Talwar, V. ve Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.
- Talwar, V. ve Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. *Advances in Child Development and Behavior*, 40, 139-179.
- Talwar, V., Crossman, A. ve Wyman, J. (2017). The role of executive functioning and theory of mind in children's lies for another and for themselves. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 126–135.
- Williams, S., Leduc, K., Crossman, A., ve Talwar, V. (2016). Young deceivers: Executive functioning and antisocial lie-telling in preschool aged children. *Infant and Child Development*, 26(1).
- Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M. ve Talwar, V. (2016). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 256-266.
- Wilson, A. E., Smith, M. D., ve Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development*, 12(1), 21–40.
- Zanette, S., Walsh, M., Augimeri, L. ve Lee, K. (2020). Differences and similarities in lying frequency, moral evaluations, and beliefs about lying among children with and without conduct problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 192, 104768.

Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Müdahale Basamakları ve İşlevlerinin Kuramsal Olarak İncelenmesi

Derleme Makale / Review Article

 Faruk Caner YAM, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada çocuk cinsel istismar olgusunun belirtileri, cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkileri ve çocuk cinsel istismarına yönelik müdahale basamaklarının açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alan yazında yapılmış olan araştırma sonuçları ile birlikte çocuk cinsel istismar olgusunun müdahale basamakları ve bu müdahale basamaklarının etkili olma düzeyleri tartışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, okul temelli önleyici çalışmaların, çocukların cinsel istismar mağduru olma oranlarındaki düşüşler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca istismar mağduru çocukların istismar hikâyesinin alınmasında, oyun terapisinin, resim çizme ve öykü okuma gibi tekniklerin kullanılmasının istismar mağduru çocuğun kaygısının azaltılması üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer açıdan cinsel istismar olayı sonrasında mağdur olan çocukların sağaltım sürecinde travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin deneysel olarak kanıtlanmış en etkili yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirme çalışmasının sonuçları ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve araştırmacılar ile politika üreticilerine çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Çocuk cinsel istismarı,
müdahale basamakları,
tedavi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.10.2019

Kabul Tarihi: 24.06.2020

E-Yayın Tarihi:

25.06.2020

Theoretical Investigation of Intervention Steps and Functions of Child Sexual Abuse

Abstract

The aim of this study was to explain the symptoms of child sexual abuse, its effects on the child and the intervention steps towards child abuse. In line with this aim, the results of the research conducted in the literature have been discussed together with the intervention levels of child sexual abuse and their effectiveness levels. As a result of the study, it was concluded that school-based preventive studies had an effect on the decreases in the rates of sexual abuse of children. In addition, it was seen that play therapy, drawing and story studies had a positive effect on the anxiety of the child who was the victim of abuse. On the other hand, trauma-focused cognitive behavioral therapy is the most experimentally proven effective method in the treatment process of children who are victims of sexual abuse. The results of the evaluation study were discussed in the light of relevant literature and various suggestions were presented to researchers and policy makers.

Keywords

Child sexual abuse,
intervention steps,
treatment.

Article Info

Received: 10.22.2019

Accepted: 06.24.2020

Online Published:

06.25.2020

Giriş

Cinsel istismar günümüzde çocukların karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlardan biridir (Çeçen, 2007). Çünkü istismar olgusu, çocukların yüzyüze kaldığı eneksi ve eenderin toplumsal problemlerin başında gelmektedir (Teeuw, Derkx, Koster, ve van Rijn, 2012). Bu olgunun nedenleri, oluşum biçimi ve etkileyen faktörlerin bilinmesi, tanınması ve engellenmesi karışık bir süreçtir (Taner ve Gökler, 2004; Eslek, 2018). Çocuk cinsel istismarı, çocuktan en az 5 yaş büyük olmak şartı ile cinsel arzularını gidermek için çocuğun kullanılması olarak açıklanmaktadır (Kır, 2013). Toplum içinde bu vakaların yaşanma sıklığı yüksek olmasına rağmen genellikle vakaların sadece %15'inin bildirildiği düşünülmektedir (CAPA, 2018). Cinsel istismar olgularında sadece cinsel penetrasyon dikkate alınmamakta, ayrıca sözel istismar (açık seçik konuşma), sürtünme, cinsel bölgelere dokunma veya dokundurma gibi yollarla da gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle istismar mağduru çocuk değerlendirilirken biyolojik, psikolojik ve davranışsal açıdan değerlendirilmelidir (Saunders, Berliner ve Hanson, 2003). Çünkü istismara uğramış çocuklar gerçek bir değerlendirmeye tabi tutulmadıklarında, istismar durumu kaçırılabilen ve bu çocuklara gerekli yardımlar sağlanamamaktadır (Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı ve İçme, 2013). Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre, 1-14 yaş arasındaki kırk milyon çocuğun cinsel istismarın herhangi bir türü ile karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir (Gilbert, Widom ve Browne, 2009). Sıklığı ve yaygınlığı bu denli yüksek olan çocukluk çağı cinsel istismar olgusunun nedenlerinin iyi tanımlanmasının, çocuklardaki olası belirtilerin iyi gözlenmesinin ve istismar mağduru çocuğa yönelik gerekli tedavinin sağlanmasının toplumsal ruh sağlığının tüm paydaşlarının en önemli ve kritik görevi olduğu kaçınılmazdır.

Bu çalışmada, çocuk cinsel istismar olgusu, çocuk üzerindeki etkileri, müdahale basamakları ve bu müdahale basamaklarının etkililiği ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmaların sonuçlarının kuramsal olarak alan yazın ışığında değerlendirilmesi ve son olarak müdahale basamakları ile ilgili yapılan çalışmaların çocuk cinsel istismarını önleme ve tedavi etme konusundaki etkililiğinin tartışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı incelemek istediği olgu ve olaylarla ilgili bilgileri içeren yazılı dokümanları inceleyerek araştırması ile ilgili bilgileri toplamakta ve bunları sınıflandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da çocuk cinsel istismarı ile ilgili kuramsal bilgiler taranmış ve alan yazında çocuk cinsel istismarını (çocuk üzerindeki etkileri, belirtileri), tedavi yöntem ve süreçlerini araştıran makaleler incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bilgiler çocuk cinsel istismarındaki risk faktörleri, çocuklarda görülen cinsel istismarın belirtileri, cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkileri, çocukların cinsel istismarı bildirmedeki sorunları ve çocuk cinsel istismarı na yönelik müdahale basamakları ve tedavi yaklaşımları başlıkları oluşturularak sunulmuştur.

Bulgular

Doküman inceleme sonucu çocuk cinsel istismarı ile ilgili elde edilen bilgiler yöntem kısmında ifade edilen başlıklar altında toplanarak sunulmuştur.

Çocuk Cinsel İstismarında Risk Faktörleri

Çocuk cinsel istismarı, genellikle aile işlevi bozulmuş aile yapılarında görülmektedir (Yılmaz, 2013). Çocuk cinsel istismarı vakalarında çocuk, anne ve baba arasındaki ilişkinin zayıf veya çatışmalı olduğu dikkati çekmektedir (Finkelhor, 1990). Ayrıca ailede çocuk sayısının fazla olması, sosyo-ekonomik durumun düşük olması, babanın alkol kullanımı ve psikiyatrik bozukluklar gibi durumların varlığı risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Sandalcı, 2004; Yağmur ve ark., 2008; Walsh ve ark., 2002). Diğer açıdan üvey ebeveyn sahibi olmak, annenin eğitim düzeyinin düşük olması, annenin aşırı koruyucu olması, göç durumunun olması ve yaşanan yerde güvenlik zafiyetinin olması çocukların cinsel istismara uğrama riskini arttırmaktadır (Fergusson ve ark., 1997). Çünkü cinsel istismar vakalarında ebeveynlerin duygusal ve davranışsal durumlarının önemli birer belirleyici faktör olduğu değerlendirilmektedir (Cohen ve Mannarino, 1998; Hanson ve ark. 1992). Diğer bir risk faktörü ise cinsiyettir. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre on kat daha fazla istismara uğradığı bildirilmektedir (Fergusson ve vd., 1996; Feiring ve vd., 1999). Ayrıca çocukların bedensel veya zihinsel engelinin olmasının, itaat etme eğiliminin ve ilgi görme ihtiyacının fazla olması gibi durumların çocuklarda, istismar mağduru olma olasılıklarını artırdığı değerlendirilmektedir (Aktepe ve ark., 2013; Soylu ve ark., 2012).

Çocuk cinsel istismarındaki bir diğer risk faktörü ise istismar mağduru çocuğun bu durumu bildirmede konusunda yaşamış oldukları sorunlardır. Çünkü cinsel istismara uğrayan çocukların bu durumu açığa vurma ve ifade etme konusunda gecikmesinin birçok sebebi bulunmaktadır (Alaggia, 2005; Hershkowitz, Lanes ve Lamb, 2007). Bunlardan birisi, çocuğun bilişsel ve dil alanında gelişim düzeyidir. Çocuk içinde bulunduğu gelişim döneminden dolayı yaşadığı olayı gerek algılamakta, gerekse dil becerilerini kullanarak ifade etmekte zorlanabilmektedir (Paine ve Hansen, 2002). Diğer sebepler arasında, çocuğun utanması, tehdit edilmesi, istismarcının tanıdık olması ve kendisine inanılmayacağı düşüncesi gibi faktörler yer almaktadır (DeVoe ve Fallor, 1999). Diğer açıdan cinsel istismar olayından istismarcı kişi aileden biri ve yakın akraba olduğu durumlarda istismar mağduru çocuk kendisinin ve ailesini başına kötü bir şey gelebileceği korkusu ile bu durumu saklayabilmektedir.

Çocuklarda Görülen Cinsel İstismar Belirtileri

İstismar mağduru çocuklar kendilerini yetişkinler gibi ifade edemedikleri için istismara uğramış çocukların psikolojik, biyolojik ve davranışsal belirtileri dikkatli bir şekilde gözlenmelidir. Bu belirtiler genellikle travma sonrası stres tepkileridir (Yılmaz, 2013). İstismar mağduru çocuklarda cinsel içerikli davranışlarda artış, geceleri altını ıslatma, okul devamsızlığı ve akademik başarıda düşüşler, sinirlilik, hareketlenme, regresyon davranışları, depresyon, kaygı, kişiler arası ilişkilerde korku, dikkat eksikliği ve uyku bozukluğu gibi belirtiler gözlenebilmektedir (Mannarino ve Cohen, 1986, Taner ve Gökler, 2004; Şimşek, Çıgıl-Fettahoğlu ve Özatalay, 2011; Webster, 2001). Ayrıca istismar mağduru çocukların yetişkinlere olan güvenlerinde azalma, aşırı derecede utanç, sıkılma ve topluluk içine çıkmama gibi durumlar da ortaya çıkabilmektedir (Bozkurt, Yorulma ve Düzkaya, 2014).

Yukarıda ifade edilenlerin yanında cinsel istismar mağduru çocuklarda gözlenen belirtiler aşağıda özetlenmiştir:

- Aşırı ağlama
- Sinirlilik veya öfke nöbetlerinde artış

- Belirli bir kişinin veya nesnenin korkuları
- Saygısız davranışlar
- Başkalarına karşı saldırganlık
- Zayıf okul performansı
- Pantolonun ıslatılması veya lekelenmesi
- Cinsel davranış hakkında o yaştaki bir çocuktan beklenenden daha fazla şey bilmesi
- Cinselleştirilmiş oyun (örneğin diğer çocuklarla cinsel ilişki benzeri hareketler yapmak)
- Çocuğun davranışında beklenmedik bir değişiklik (örneğin, içine kapanma veya yüksek derecede histerik olma-teşhirci davranışlar)
- Okul aktivitelerinde düşüşlerin yaşanması
- Saldırganlık davranışlarının oluşması
- Kıyafetlerini değiştirirken ya da kıyafetleri değiştirilirken problemler yaşaması şeklinde belirtiler gözlenmektedir (Gümüş, 2017; Tackett, 2002; Pelcovitz, Kaplan ve Goldengerg, 1994).

Cinsel İstismarın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Cinsel istismar çocuk üzerinde psikolojik, biyolojik, davranışsal ve toplumsal açıdan birçok olumsuz etki yaratmaktadır. Bunların en başında kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, kabuslar, fobiler, bedensel yakınmalar, enürezis ve enkoprezis, cinsel kimliğinden iğrenme, insanlara güven duygusunda uzun süreli zedelenme gibi olumsuz etkiler gelmektedir (Ayan ve Bilican Gökaya, 2018; Eslek, 2018). Yukarıda ifade edilen etkilerin yanında cinsel istismar mağdur üzerinde olumsuz olarak üç temel etki yaratmaktadır:

Cinsel istismara uğrayan çocukların *güven duyguları* ciddi şekilde sarsılmaktadır (Jenny, Roesler ve Poyer, 1997). Çünkü küçük yaştaki çocukların genellikle güven hissettikleri bir yetişkin tarafından cinsel istismara uğradıkları dikkati çekmektedir (Dube ve Herbert, 1988). Sevdikleri ve güven duydukları kişiler tarafından cinsel istismara uğramak, çocuğun çevresine, diğer insanlara olan güven duygusunun zedelenmesine ve kendisini yakınları tarafından ihanete uğratılmış gibi hissetmesine yol açmaktadır. Cinsel istismar mağduru çocuklarda oluşan diğer bir olumsuz durum ise *güçsüzlük ve çaresizlik* hissidir. Kendisinden büyük biri tarafından zor kullanılan ve istismar edilen çocuk bunu engelleyemediği için kendisini güçsüz ve çaresiz hissedebilmektedir. Tekrarlayan istismar vakalarında ise bu durum daha şiddetli olarak kendini göstermektedir. *Damgalanmak* cinsel istismar mağduru çocuklarda ortaya çıkabilecek diğer bir olumsuz durumdur. Çünkü istismar mağduru çocuk suçluluk, utanç ve kirlenmişlik gibi duyguları çok yoğun bir şekilde hissetmekte ve kendisine yönelik olumsuz duygular geliştirebilmektedir.

Çocuk cinsel istismarının çocuk üzerinde oluşturmuş olduğu çaresizlik ve güçsüzlük, güvensizlik ve damgalanma gibi temel olumsuz etkilerinin yanında çok daha fazla ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Bunların;

- Kaygı bozuklukları,
- Kabuslar, uyku sorunları, kötü rüyalar
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu,
- İdrar ve dışkı kaçırma sorunu,

- Depresyon,
- Cinsel kimliğinden iğrenme,
- Bedensel kıyım,
- Kendini cinsel olarak kullandırma,
- Öfke tepkileri, zayıf dürtü kontrolü,
- Kişiler arası ilişki kurma ve sosyal ilişkileri sürdürme becerisinde zayıflık,
- İnsanlara güven duygusunda uzun süreli zedelenme gibi olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Akduman ve ark., 2005; Göker ve ark., 2010; Shapiro ve Levendosky, 1999; Vural ve ark. 2013)

Cinsel İstismar Müdahale Basamakları ve Tedavi Yaklaşımları

Birincil Düzey Müdahale (Olay Öncesi)

Birincil düzey müdahale basamağı, okulun her kademesinde bulunan öğrencilere ve velilerine yönelik, onların gelişim düzeylerine göre düzenlenmiş, önleyici ve bilgilendirici olarak verilen eğitim çalışmalarını içermektedir. Ayrıca risk altındaki (anne-babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, ekonomik zorlukları olan vb.) çocukların cinsel istismara yönelik bilgilenmeleri sağlanarak cinsel istismardan korunmaya yönelik çocuğun ve ailesinin bilgi ve beceri açısından güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Eslek, 2018; Çeçen, 2007; Kır, 2013). Bu çalışmalar;

- a. İyi Dokunuş-Kötü Dokunuş Eğitimi
- b. Bedenim Özel, Ben Özelim Eğitimi
- c. Hayır Diyebilme Beceri Eğitimleri
- d. Benim Alanım Özel Alanım
- e. Cinsel İstismardan Korunma Psiko-Eğitim Programları
- f. Anne-Babaya Yönelik “Çocuk Cinsel İstismarı ve Koruma Yolları” Eğitimleri şeklinde sıralanabilir.

Bu basamakta sunulan önleyici ve koruyucu hizmetlerin büyük çoğunluğu, okul rehberlik servislerinde görevli olan psikolojik danışmanlar tarafından sunulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı artan cinsel istismar vakarından sonra 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan bu yana ilkökula yeni başlayan çocuklara ve velilere yönelik bilgilendirici ve önleyici seminerler düzenlemektedir. Bu seminerler kapsamında öncelikli olarak çocuklara mahremiyet kavramı ve bedenindeki mahremiyet bölgeleri ile ilgili eğitimler (Bedenim Özel Ben Özelim) verilmektedir. Daha sonra ise istismara maruz kalma anında, çocuğun bu durum ile nasıl baş edebileceği ve kimlerden yardım isteyebileceği yönünde eğitimlerle devam edilmektedir. Alan yazında çocukluk çağında cinsel istismardan korunmaya yönelik önleyici çalışmalara katılan çocukların, yaşamlarında herhangi bir dönemde cinsel istismar mağduru olma sıklıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Gibson ve Leitenberg (2000), 825 üniversite öğrencisiyle yapmış oldukları bir araştırmada, bu öğrencilerden ilkökul kademesindeyken cinsel istismardan korunma programına katılmış olan üniversite öğrencilerinin, bu programlara katılmayan öğrencilere göre daha az cinsel istismara maruz kaldıklarını sonucu elde edilmiştir.

Yine başka bir çalışmada (Davis ve Gidyez, 2001), 3-13 yaş aralığındaki çocuklara yönelik yapılmış olan okul eğitimi kapsamında düzenlenen cinsel istismarı önleme eğitimleri ile ilgili yirmi yedi çalışma incelenmiştir.

İnceleme sonucunda, 3-13 yaş aralığındaki çocuklara okullarda cinsel istismardan korunma ile ilgili verilen eğitimlerin çocukların cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lundgren ve Âmin (2015) yapmış oldukları çalışmada, 10-19 yaş grubuna yönelik okul temelli cinsel istismardan korunma programlarının etkili olma düzeylerini değerlendirmişler ve sonuç olarak okul içerisinde verilen bu eğitimlerin etkili olduğu sonucunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Irmak ve arkadaşlarının (2018) okul öncesi çocuklarda “Mika ile Kendimi Koruyorum” isimli cinsel istismar programının deneysel bir modelde uygulaması gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak okul öncesi çocuklara uygulanan bu programın çocukların cinsel istismardan korunma düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları okullarda çocuklara sunulan cinsel istismardan korunmaya yönelik önleyici çalışmaların ne denli kritik ve önemli olduğuna işaret etmektedir.

Okullarda, çocuklara yönelik düzenlenen cinsel istismardan korunma ile ilgili önleyici çalışmalar, ailelerle birlikte eş zamanlı olarak sürdürülmektedir. Çünkü, çocukların cinsel istismar mağduru olmalarında ailelerin bilgi eksikliği, davranışsal tutumları ve olumsuz yaklaşımları risk faktörü oluşturmaktadır (Fang ve vd., 2015; Çeçen, 2007; Lereya ve vd., 2013). Bundan dolayı çocukların cinsel istismardan korunmalarında ailelere verilen eğitimlerin büyük önemi bulunmaktadır. Chen ve Chan (2015), ebeveynlere yönelik düzenlenen çocuk ihmal ve istismar programlarının etkililiklerini değerlendirdikleri çalışmalarında, eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının ihmal ve istismar risk potansiyellerinde azalmanın meydana geldiğini rapor etmişlerdir. Yine aynı şekilde ihmal ve istismar açısından dezavantajlı ve riskli bir aile yapısında olan çocukların evlerine gerçekleştirilen ziyaretlerin olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı ifade edilmiştir (Avellar ve Supplee, 2013).

Bu basmakta öğrenciye, aileye ve öğretmene verilecek olan önleyici ve bilgilendirici eğitimlerin, çocukların cinsel istismar mağduru olma durumlarını azalttığı ilgili araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bundan dolayı çocuk cinsel istismarı ile mücadeledeki en kritik basamak olan birinci düzey müdahale hizmetlerinin tüm okullarda planlı ve aktif bir şekilde sürdürülmesi ve bu konuda en öndeki sorumlulardan olan öğretmen ve okul yönetiminin bu çalışmalara aktif bir şekilde katılımı, çocukların cinsel istismar mağduru olma sıklıklarında azalmalar sağlayacaktır. Sonuç olarak, birinci düzey müdahale hizmetleri çocuk cinsel istismarıyla mücadelenin en temel ve kritik basamağıdır.

İkinci Düzey Müdahale (Olayın İfşası)

Bu aşama, cinsel istismara uğramış çocuğun olayı açığa vurduğu ve istismar olgusuna ilişkin öykünün alındığı ve değerlendirildiği müdahale basamağıdır (Van Bijleveld, Dedding ve Bunders- Aelen, 2015; Viviani, 2011). Ayrıca bu müdahale basamağında çocuğun istismar olayını ifade etmede yaşamış olduğu zorlukları giderme, güvenliğinin sağlanması, çocuğun korunması ile ilgili yasal düzenlemeleri ve danışmanlık tedbirleri planlanmaktadır. Bu aşamada psikolojik danışmanın dikkat etmesi gereken en temel süreç ilk görüşmedir. Görüşme sırasından çocuğun yaşamış olduğu istismar olayı daha rahat anlatabilmesi için,

- Güven ortamı,
- Samimi ilgi ve anlatım için baskıdan uzak durulması,
- Günlük sohbet,

- Çocuğun dilinin kullanımı,
- Resimlendirme,
- Oyunla somutlaştırma gibi koşullar sağlanmalıdır (Çeçen, 2007; Kaytez ve ark., 2018).

Cinsel istismarın bildiriminden sonra yapılacak ilk görüşme ve kurulacak ilk samimi ilişki çocuğun istismar olayını anlatmasına destek olacaktır (Sternberg ve vd., 1996). Bu süreçte çocuğun istismar olayından bahsetmesi için baskı yapılmamalı ve gereksiz sorular sorulmamalıdır (Hershkowitz, 2002). Çocuğun yaşamış olduğu travmatik durumu yetişkin gibi anlatması beklenemez. Görüşme sırasında bu noktalara dikkat edilerek sabırlı olunmalıdır. Ayrıca bu görüşme sırasında çocuğun kendi oluşturmuş olduğu dilsel anlatım bozulmamalıdır. Çünkü bu süreçte çocuk kendi içerisinde tutarlı bir şeyler anlatıyor olabilir (Saywitz ve vd., 2011). İlk görüşme sırasında yapılacak en temel etkinlik çocuğun rahatlamasını sağlamak ve kuvvetli güven ilişkisi oluşturmaktır. Bu nedenle olayın ortaya çıkması basamağında çocuk açısından her türlü hassasiyet gözetilmelidir.

Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 279. maddesi gereği “cinsel istismar şüphesi dahi bildirilmelidir” hükmü tüm okul çalışanlarını, yasal açıdan sorumluluk altına almaktadır. Fakat okul çalışanları ve paydaşları çocuk cinsel istismar olayının ortaya çıkması ve bildirim konusunda huzursuzluk ve isteksizlik yaşayabilmektedir. Bunun nedenleri incelediği zaman okul çalışanlarının başının belaya girmesi korkusu, ebeveynlerden tehditler alınması, okul yönetiminin çekimser kalması ve cinsel istismar belirtileri konusunda yeterli bilgilerinin bulunmaması faktörleri karşımıza çıkmaktadır (Page ve Page, 2011). Ancak okul tabanlı cinsel istismarı önleyici çalışmaların, çocukların ihmal ve istismardan korunmasında kritik rol oynaması gibi, olayın ortaya çıkarılması ve bildirim konusunda çocukların cinsel istismar ve tekrarlarından korunması açısından da okul çalışanlarının rol ve sorumlulukları büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu konuda okul çalışanlarının bilgilendirilmesi ve cinsel istismar olayını bildirim sonrasındaki yasal güvenceleri hakkından çeşitli çalışmaların yapılması, cinsel istismarın belirli nedenlerden dolayı görmezden gelinmesi durumlarını azaltacaktır.

Bu aşamada, çocuktan istismar ile ilgili öykü alınırken, çocukta tehdit ve cezalandırma hissi uyandıracak davranış ve kelimelerden uzak durulmalıdır. Çünkü çocuklar baskıya maruz kaldıklarında ve anlaşılmadıklarını hissettiklerinde istismar olayını inkâr edebilmektedirler (Van Bijleveld, Dedding ve Bunders-Aelen, 2015). Çocukla yapılan terapide çocuğun öyküsünü anlatmasına yardımcı olmak, güçlü duygularını yaşayabilmesi, zor ve acı olsa da yaşadıklarını anlatabilmesi için ortam sağlamak ve terapötik değişime yardımcı olmak gerekir. Bundan dolayı çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bazı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar oyun terapisi, çizim yapma, boyama çalışmaları, hayvan destekli terapi, kitap ve öykü kullanımını kapsamaktadır (Geldard ve Geldard, 2013). Bu aşamada kullanılan teknik ve yaklaşımlardan, üçüncü basamak müdahale hizmetlerindeki sağaltım süreçlerinde de faydalanılmaktadır. Bu basamakta kullanılan teknikler aşağıda sunulmuştur.

Oyun Terapisi

Bu aşamada çocuktan cinsel istismar öyküsünün alınmasında zorlanılırsa oyun terapisine başvurulabilir (Bulut, 2016). Çocuklar yetişkinler düzeyinde kelime dağarcığına ve yaşantılara sahip olmadıkları için çocukların duygularını dilsel olarak aktarımını zor olabilmektedir. Oyun terapisi esnasında ise terapist, yapmış olduğu gözlemler neticesinde cinsel istismara uğramış çocukların bazı tipik davranışlar sergilediğini belirleyebilmektedir (Homeyer ve

Landreth, 1998). Yine aynı araştırmacıların (Homeyer ve Landreth, 1998) cinsel istismara uğramış çocuklarla yapmış oldukları bir çalışmada, çocukların oyun esnasında sergilemiş oldukları davranışları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda cinsel istismara uğramış çocukların oyunlarının cinsellik içeren, çatışmacı, saldırgan ve belirsiz-tutarsız tarzda olduğu sonucunu ifade etmişlerdir.

Kum Terapisi

Cinsel istismara uğrayan çocuklardan istismar öyküsünün alınmasında ve izleyen süreçlerde diğer kullanılabilir yöntem ise kum terapisi. Kum terapisi, çocuklar için herhangi bir anlama gelebilecek her türlü oyuncak ve nesnelerin hazır bulundurulmasıyla, çocuğun bu nesnelere özgür bir şekilde seçerek kendi öyküsünü anlatmasına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Grubbs, 1995). Kum havuzu tekniğinin amacı, çocuğun sözel olarak anlatmakta zorlandığı yaşantılarını çeşitli nesnelere temsil ederek, bir hikâyeye oluşturmasına fırsat vermektir. Grubbs (1995), cinsel istismara uğramış çocuklarla yapmış olduğu kum terapisi ile cinsel istismara uğramamış çocuklarla yapmış olduğu kum terapisi arasında çocukların öykü temsilleri açısından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın sonucuna göre cinsel istismara uğramamış çocuklar sosyal ortamlarla ilgili sahneleri daha olumlu olarak temsil ederken, istismar mağduru çocukların bu ortamlardan çekinen ve mutsuz, bu alanları kendilerine zarar verme eğilimi olan alanlar olarak tasvir ettikleri gözlenmiştir.

Resim/Çizim ve Boyama

Sözel olarak ifade etme güçlüğü yaşayan çocuklar, çizim ve boyama gibi çalışmalarla kendisine ait bit öykü oluşturarak, duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Bu teknikte, çocuk resim çizme işlemini tamamlamasının ardından terapist, çocuk tarafından çizilen resim hakkında çocukla birlikte konuşabilir, ancak bu sırada çocuğa sorgulama ve tehdit unsuru içeren sorulardan uzak durulmalıdır. Ayrıca süreç içerisinde çocuğa geri bildirim verilebilir ve amaca yönelik olmak koşulu ile çeşitli yansıtılarda bulunulabilir.

Cinsel istismar mağduru çocukların çizmiş oldukları resimlerde cinsel organ temsilleri, yanlış çizilmiş insan figürleri, çizmiş oldukları insan resimlerine cinsel organları da yer verdikleri görülmektedir (Renvoize, 1993). Diğer açıdan bu çocukların, insan vücudu çizimlerinde insana ait olan çeşitli kısımları eksik, yarım ve orantısız bir şekilde çizdikleri gözlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde belirli bölgelere vurgu yaptıkları da görülebilmektedir. Aşağıda bununla ilgili örnek resimlere yer verilmiştir.

Katz, Barnett ve Hershkowitz (2005-2007) araştırmacılar tarafından arasında yapılan bir çalışmada cinsel istismara uğramış 4-14 yaş aralığında 125 çocuk ile ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra çocuklardan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çizim grubunda bulunan çocuklardan yaşamış oldukları istismar olgusunu resim çizerek anlatmaları istenmiştir. Bu çalışmanın ardından, ön görüşmedeki bilgiler ile çizilen resim dikkate alınarak çocukların yaşadıkları istismar olayını anlatmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklarla resim çizme çalışması yapılmamış ve çocukların sadece oyun oynamalarına izin verilmiştir. Uygulama sonucunda çocuklara kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuş ve resim yapan çocukların duygusal olarak kendilerini daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle istismar mağduru çocuklarla yapılan resim çalışmalarının, çocukların kaygı durumlarının azalmasını desteklediği ve kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı sonucuna götürmektedir.

Öykü ve Kitap Tekniği

Öykü ve kitaplar olay öncesinde çocuklara çeşitli hikâyeler ile cinsel istismardan korunma yollarının öğretilmesi yanı sıra istismar mağduru çocuğun hikayelerle, yaşantısal bağlantılar kurarak kendisini anlatmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Öyküler yoluyla, çocuğun korkularını ve sıkıntılarını öyküde geçen herhangi bir karakterle özdeşim sağlayarak, iç dünyasını aktarmasına yardım edilebilmektedir. Öyküler, istismar mağduru çocuğun yaşamış olduğu olayı kavraması, analiz etmesi ve yaşamış olduğu problemlerle nasıl başa çıkabileceği üzerinde düşünmesi ve farklı çözüm yollarına ulaşması açısından destek olabilmektedir. Herman (1997) yapmış olduğu araştırmasında, istismar mağduru çocukla yapılan öykü anlatımı ve öyküdeki karakterleri canlandırma çalışması sonucunda, çocukların kaygı hissini azaldığını ve yaşamış olduğu olayla ilgili durumları daha rahat yansıttıklarını gözlemlemiştir.

Kısacası istismar olayının ortaya çıkarıldığı ve çocuktan istismar öyküsünün alındığı bu basamak, çocuğun cinsel istismarın belirtileri açısından değerlendirildiği ve müdahale basamağına geçiş öncesi kritik bir aşamadır. Çünkü bu aşama yapılacak doğru değerlendirmeler ve çocuktan alınacak tutarlı hikayeler, sunulacak olan sağaltım sürecinin planlanması üzerinde doğrudan etkili olacaktır. Bundan dolayı, bu aşamada istismar mağduru çocukla ilk görüşmeyi yapacak kişinin, çocuğun duygusal, düşünsel ve davranışsal tüm dinamiklerini birlikte değerlendirerek, ilk görüşme planını dikkatli şekilde hazırlaması ve olayın öyküsünü görüşme sonunda en ince ayrıntısına kadar raporlandırması gerekmektedir.

Üçüncü Düzey Müdahale (Olay Sonrası)

Bu basamak cinsel istismar mağduru çocukta meydana gelmiş uzun soluklu olumsuz etkilerin tedavisinin düzenlendiği aşamadır. Bu aşama ilk görüşme sırasında kullanılan teknik ve yöntemlerin yanında;

- Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli dinamik oyun terapisi
- Klasik BDT
- Göz hareketlerini duyarsızlaştırma terapisi (EMDR)
- Oyun Terapisi
- İstismar Odaklı BDT
- Travma Sonrası Stres Bozukluğuna dayalı BDT
- Terapötik çocuk gelişim yaklaşımı
- Travma odaklı bütünlük terapisi
- Travma odaklı oyun terapisi
- Grupla psikolojik danışma yaklaşımı teknikleri de kullanılmaktadır.

Bu basamakta hangi teknik kullanılırsa kullanılsın aşağıda ifade edilen temel basamakları içermek zorundadır. Bunlar;

- Emniyet
- Güven ve bağlanma
- İş birliği
- Destek kaynaklarının oluşumu

- Toplumsal ve sosyal yeni ilişkilerin tanımlanması
- Akran desteğinin kullanımı
- Duygusal, düşünsel ve davranışsal yapılandırma (Müdahale Aşaması)
- Tekrarlamayı önleme, güçlendirme, takip gibi basamaklar yer almalıdır.

Yukarıda sıralanan oyun terapisi ve tekniklerine ikinci düzey müdahale basamağında yer verildiğinden bu aşamada sadece cinsel istismar mağduru çocuklardaki tedavi gücü deneysel olarak sınanmış olan travma odaklı bilişsel davranışçı terapi açıklanacaktır. Çünkü alan yazında, travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin, cinsel istismar mağduru çocukların sağaltımı üzerindeki etkisini rapor eden çalışmalar sınırlı olmakla birlikte diğer tedavi yaklaşımlarından daha fazla yer almaktadır.

Cinsel İstismara Uğramış Çocukların Tedavisinde Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımı

Gerekçe ve İşleyiş

Cinsel istismara uğrayan çocukların çoğuna (%85'e yakını) psikiyatrik bir tanı konulduğu saptanmıştır (Aktepe, Hesapcıoğlu ve Kandil, 2010; Vural ve ark., 2013). Alan yazında cinsel istismara mağduru çocukların en çok yaşadığı sıkıntı ve belirtiler travma sonrası stres tepkilerinden olan kaygı, korku ve depresyondur (Dönmez ve ark., 2014; Şimşek ve ark., 2011). Bilişsel davranışçı terapi ise cinsel istismar dışında ortaya çıkan travma sonrası stres belirtileri etkili bir şekilde işleyebilmektedir (Cohen ve Mannario, 1996). Diğer açıdan travma odaklı bilişsel davranışçı terapi çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar vermiştir (Lipsey ve Wilson, 1993; Weisz ve ark., 1995). Bilişsel davranışçı terapideki bu başarılı sonuçlar bu terapi yönteminin cinsel istismar mağduru çocukların tedavisinde de kullanılması fikrini geliştirmiştir (Cohen ve Mannario, 1993).

Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı çocuk ve ergenlerin tedavisinde sık olarak kullanılmaya başlanmıştır (Karakaya ve Öztop, 2013; Özcan ve Gül Çelik, 2017). Bilişsel davranışçı terapi çocuklarda da yetişkinlere benzer tedavi protokollerine sahip olmasına karşın çeşitli farklılıklar barındırmaktadır. İlk farklılık bilişsel davranışçı terapinin çocuğa aktarılması sürecidir (Süler, 2018). Çünkü çocukların bilişsel gelişim düzeyleri yetişkinlerden ve birbirlerinden farklı olduğu için otomatik düşünce, ara inanç, temel inanç ve bilişsel çarpıtma kavramlarının çocuğun anlayabileceği bir seviyeden anlatılması gerekir. Bu süreçte benzetmelerden, hikâyelerden faydalanarak soyut olan bu kavramların somutlaştırılması gerekmektedir (Young ve Brown, 1996). İkinci farklılık ise bilişsel davranışçı terapi zaman ve teknik açısından çok fazla yapılandırılmış olmasından dolayı çocuğun dikkat süresi ile sıkılma durumunun oluşabilmesidir. Bu nedenle çocukla sürdürülen bilişsel davranışçı terapinin süresi ve mola zamanları ayarlanarak, çocuğun sıkılmasının önüne geçilmelidir. Üçüncü farklılık da ev ödevlerinin yapılmasıdır. Bu süreçte çocuk aşırı yapılandırılmış bir tedavi sürecinden geçtiği için evde de aynı etkinlikleri ve ödevleri yapma konusunda sıkılması muhtemeldir. Bu nedenle çocukla sürdürülen bilişsel davranışçı terapide kademeli olarak ödevler verilmeli ve aile de çocuğun ödevini tamamlaması için destek sağlamalıdır.

Çocuklarla yapılan bilişsel davranışçı tedavi yaklaşımlarında aşağıdaki yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır:

1. *Psiko Eğitim:* Bu tekniğin amacı çocuğu stres kaynaklarına karşı güçlendirmek ve olası stres kaynaklarına karşı çocuğa mücadele edebilme becerisi kazandırmaktır.

- 2. Duygularını Fark Etme ve Tanıma:** Bu aşamada terapist çocuğun duygularına odaklanmasını sağlayarak bu duyguya sebep olan faktörleri değerlendirmesine katkı sağlar. Burada çocuğa duyguların tanıtılması için yüz ifadesi kartlarından ve başka görsellerden faydalanarak duyguların somutlaştırılması sağlanır.
- 3. Bilişsel Yeniden Yapılandırma:** Çocuk danışanlar yetişkinler gibi bilişsel süreçlerinin farkında olamamakta ve günlük hayatta kendisini etkileyen otomatik düşüncelerinin farkında olamayabilirler. Bu aşamada bilişsel davranışçı terapinin düşünsel eğitim protokolleri çocuğun anlayabileceği bir şekilde gerçekleştirilir. Ancak bu süreçte bilişsel davranışçı terapinin kavramları (otomatik düşünce, ara inanç, bilişsel çarpıtma vb.) çocuğun anlaması için yaşantısıyla bağlantı kurularak veya benzetmelerden faydalanılarak anlatılmalıdır.
- 4. Gevşeme Eğitimi:** Çalışma sırasında travmatik olayın bilince yeniden çıkarılması ve işlenmesi aşamasında çocukta meydana gelecek bedensel yakınmalar, semptomlar için ve sakin kalabilmesi için çocuğa kas ve nefes egzersizleri öğretilmelidir.
- 5. Maruz Bırakma:** Genellikle kaygı ve korku tedavisinde kullanılan maruz bırakma için çocuğun düşünsel ve duygusal olarak hazır olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu aşamada en az kaygıyı ve korkuyu oluşturacak durumdan en fazla olana doğru planlama yaparak çalışma sürdürülmelidir.

Çocuk Cinsel İstismarı ve Bilişsel Davranışçı Terapinin Sağaltım Gücü

Bilişsel davranışçı terapinin çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalarının değerlendirildiği yüz bir araştırmadaki örneklem grubundaki çocukların yaş seviyesinin on ve altında olduğunu görülmektedir. (Durlak ve vd., 1995). Ayrıca çocuklarda bilişsel davranışçı terapinin idrar ve dışkı kaçırma, okula uyum sorunu, somatisasyonlar, travma sonrası stres tepkilerinin tedavileri üzerinde etkili olmuşlardır (Ronen, 1993; Ronen ve vd., 1995; King ve vd., 1998; Saunders ve vd., 1994; Cohen ve Mannarino, 1996; Deblinger ve vd., 1990).

Deblinger ve arkadaşları (1990) cinsel istismar mağduru 19 kız çocuğu ile on iki oturumluk travma odaklı bilişsel davranışçı terapi seansları düzenlemişlerdir. Çalışmaya başlamadan önce çocukların travmatik belirtileri taranmış ve çocuklara depresyon ölçeği ve sürekli kaygı envanteri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bu ölçme araçları çocuklara yeniden uygulanmış ve ölçeklerden alınan puanlarda iyileşme olduğu görülmüştür.

Diğer bir çalışmada (Cohen ve Mannarino, 1997) 67 cinsel istismar mağduru okul öncesi çocuk rastgele iki gruba ayrılarak bir gruba travma odaklı bilişsel davranışçı terapi diğer gruba ise yönlendirici olmayan destekleyici terapi yöntemi uygulanmıştır. Bu sırada ailelere çocuk davranışları takip formu, çocuklar için cinsel davranış takip formu uygulanmıştır. On iki oturum süre sonunda yönlendirici olmayan tedavi grubundaki çocuklarda hiçbir iyileşme meydana gelmediği, ancak travma odaklı bilişsel davranışçı terapi grubunda olan çocuklarda semptomların iyileşme gösterdiği gözlenmiştir.

Berliner ve Saunders (1996) tarafından cinsel istismara uğramış 4-13 yaş arasındaki 80 çocuk için oluşturulmuş olan bilişsel davranışçı terapi temelli bir grup tedavi programının çocukların korku ve kaygıları üzerinde etkisi incelenmiştir. Uygulama sonunda çocuklardaki kaygı ve korku belirtilerinde anlamlı düzeyde azalmalar gözlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada (Cohen ve Mannarino, 1998) bilişsel davranışçı terapi ile

yönlendirici olmayan tedavinin cinsel istismara uğramış 7-14 yaş grubu çocukların travma sonrası belirtileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda bilişsel davranışçı terapi grubundaki çocukların olumsuz belirtilerinde iyileşmenin diğer gruptaki çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deblinger ve arkadaşları (1996) cinsel istismara uğramış çocukların travma sonrası stres, duygusal ve davranışsal zorluklarını tedavi etmek için bilişsel davranışçı terapi yaklaşımını kullanmışlardır. Deneysel modeldeki çalışmanın bulguları, bilişsel davranışçı terapi uygulanan çocukların travma sonrası stres belirtilerinin diğer gruptaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde azalma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tartışma

Cinsel istismara uğramış çocukların, yaşamış oldukları olayın etkilerinden kurtulmaları çok zor olmaktadır. Diğer yandan cinsel istismar mağduru çocukların sağaltım süreçleri çok uzun soluklu olabilmektedir (Teeuw, Derkx, Koster ve van Rijn, 2012). Yaşamış olduğu travmatik durumun etkileri daha ileriki yaşlarda dahi ortaya çıkabilmektedir. Küçük yaşlarda cinsel istismara uğrayan çocukların dil ve iletişim becerilerindeki zayıflıklardan ötürü, istismar durumunun ortaya çıkması zor olabilmektedir (Paine ve Hansen, 2002). Ayrıca çocukların istismar olayını kendilerinin ve ailelerinin başlarına kötü şeyler geleceği korkusundan dolayı gizleme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir (De Voe ve Faller, 1999). Yukarıdaki araştırma sonuçları ve kuramsal bilgilerden anlaşılacağı üzere, çocuklarda cinsel istismar olgusu çok fazla yıkıcı etkiye sahip olan, ortaya çıkarılması ve saptanması kolay olmayan yıkıcı bir psikolojik süreçtir. Bundan dolayı, çocukların kişisel ve bedensel mahremiyetleri konusunda okul ve aile temelli önleyici çalışmaların olabildiğinde en erken zamanda yapılması bu aşamada atılacak önemli adımlardan biridir.

Birinci basamak müdahale hizmetleri daha okul ortamında çocuklara ve ailelerine yönelik sunulan bilgilendirici ve önleyici hizmetler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile uygulamadaki çalışmalar (önleyici ve koruyucu çalışmalar) incelendiği zaman, okullarda veya başka ortamlarda yapılan önleyici çalışmaların, çocukların cinsel istismar mağduru olma ve ilerleyen zamanlarda istismara maruz kalma oranlarının daha düşük olduğunu bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Davis ve Gidyez, 2001; Gibson ve Leitenberg, 2000). Bu sonuçlar alan çalışanlarına ve okul personellerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluğun nedeni olarak ise; çocuk cinsel istismarı ile mücadeledeki önleyici hizmetlerin kilit noktasının okullar olması söylenebilir. Çocuklar cinsel istismardan korunmaya yönelik bir eğitimle hayatlarında ilk defa okul ortamlarında karşılaştıkları için, bu aşamada sunulacak hizmetin niteliğinin çok iyi olması gerekmektedir. Alan yazında bulunan çeşitli araştırmalarda (Gibson ve Leitenberg, 2000; Koçtürk, 2018; 2019; Lundgren ve Âmin, 2015) okul ortamında verilen koruyucu ve önleyici eğitimlerin önemlerine vurgu yapmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, ilk çocukluk çağında hem ailelere hem de çocuklara yönelik verilecek olan mahremiyet eğitimleri ile, istismardan korunma yolları ve yardım kaynakları konulu eğitimlerin çocukların ihmal ve istismar mağduru olma risk faktörleri üzerinde azaltıcı bir etkiye sahip olduğuna işaret edilmektedir. Bundan dolayı çocuk cinsel istismarı ile mücadeledeki en kritik basamak olan birinci düzey müdahale hizmetlerinin tüm okullarda planlı ve aktif bir şekilde sürdürülmesi, bu konuda önde gelen sorumlulardan olan öğretmen ve okul yönetimlerinin bu çalışmalara aktif bir şekilde katılmalarının, çocukların cinsel istismar mağduru olma sıklıklarında azaltacağı düşünülebilir.

Çocukluk çağı cinsel istismar olgusunun diğer bir sancılı sürecinin ise olayın ifşası olduğu görülmektedir. Çünkü istismar mağduru çocuğun bu durumu açığa vurması ve anlatması her zaman mümkün olmadığı görülmektedir. Diğer açıdan bu aşamada hem olay mağduru çocuk hem de olayı ilk duyan kişiler (aile, arkadaş, öğretmen vb.) cinsel istismar durumunu bildirme konusunda çekinceler yaşadığından, sürecin herkes açısından hassas bir şekilde yürütülmesi ve hiçbir adımın atlanmaması gerekmektedir (Sternberg ve ark., 1996). Alan yazın incelendiği zaman istismar mağduru çocuklardan doğrudan olayı anlatmasını istemek yerine resim çizme, oyun terapisi, kum terapisi, öykü ve kitap okuma gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Bu tekniklerin çocukların yaşamış oldukları kaygı ve korku hislerini azaltarak, istismar olayını daha rahat ifade edebildikleri söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları buna işaret etmektedir (Dedeler, Öztop ve Öztürk, 2016; Herman, 1997; Katz, Barnett ve Hershkowitz, 2005).

Cinsel istismar olgusunda, kuramsal açıklamalar ve araştırma sonuçlarına göre, travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin cinsel istismar mağduru çocukların sağaltımında kullanılan etkili bir tedavi yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir. İstismar mağduru çocukların, olay sonrası kendilerine, aile bireyelerine ve çevresine karşı çarpıtılmış düşünceler geliştirebildikleri görülmüştür (Cohen ve Mannario, 1996). Travma odaklı bilişsel davranışçı yöntem yardımı ile, istismar mağduru çocuğun düşünsel yapısı yeniden onarılarak, travmatik durumun çocuğa verdiği duygusal zararın en aza indirilmesi amaçlanmaktadır (Berliner ve Saunders, 1996; Cohen ve Mannario, 1998). Bu nedenle deneysel olarak sınanmış olan travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin, cinsel istismar mağduru çocukların sağaltım sürecinde en etkili yöntem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; çocuk cinsel istismarının çocuklar için ağır travmatik sonuçları bulunduğundan dolayı, her aşamasında zorlu süreçlerin bulunduğu bir olgudur. Çocuk cinsel istismarı hem mağdur çocukta hem de toplum içerisinde derin yaralar açtığı için bu konuda okul, aile ve sosyal paydaşların her türlü hassasiyeti göstermesi gerekmektedir. Alan yazının işaret ettiği gibi aile ve çocuklar için düzenlenen okul tabanlı cinsel istismardan korunmaya yönelik önleyici çalışmaların çocukların istismar mağduru olmamalarında kritik bir yol üstlendiğinden dolayı bu çalışmalar en üst düzeyde hassasiyetle sürdürülmesinin gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

Alan yazında daha çok cinsel istismar ve ihmalin tanı kriterleri ve belirtileri üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Ancak sağaltım süreçleri ve önleyici çalışmaların etkililiğinin incelendiği deneysel çalışmalara daha az rastlanmaktadır. Bu nedenle çocuk cinsel istismarındaki önleyici programların değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir. Diğer açıdan önleyici çalışmalar ile olayın ortaya çıkarılması konusunda kilit rol oynayan okul psikolojik danışmalarının bu konudaki bilgi ve müdahale becerilerinin değerlendirildiği nitel bir araştırma yapılabilir. Yine başka bir çalışmada çocuk cinsel istismarına yönelik yurt dışında uygulanan birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey müdahale basamakları ve ilgili çalışmalar incelenerek, Türk kültürüne uyarlama ve etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalar düzenlenebilir.

Alana Yönelik Politika Üreticilere Öneriler

Çocuk cinsel istismarı toplumsal açıdan çok ağır sonuçları olan vakalar olduğundan dolayı ilgili kurumlar sosyal hayatta, okulda ve ailede meydana gelebilecek istismar olaylarına yönelik önleyici çalışmaları arttırarak sürdürmelidir. Diğer açıdan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan tüm öğretmenler ve diğer paydaşlara yönelik çocuk cinsel istismarının belirti ve bulguları konusunda eğitimler verilerek bu konudaki farkındalık düzeyleri arttırılabilir. Bu sayede çocukların tekrarlayan istismara maruz kalmalarının önüne geçilmesi konusunda önleyici bir hizmet sunulmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca reklamlar, diziler ve diğer medya araçları sürekli kontrol edilerek, çocuklar üzerinden cinsel kazamın elde etmeye çalışan veya çocukları yaşına uygun olmayan ortamlarda sunan kuruluşlara müdahale edilerek bu konuda çeşitli yaptırımlar uygulanmalıdır. Son olarak toplumu çocuk cinsel istismarına yönelik bilinçlendirmek ve bireylerin bu konudaki yasal sorumlulukları konusunda farkındalık düzeylerini arttırmak için kamu spotları oluşturulabilir.

Atıf için (How to cite)

Yam, F.C. (2020). Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Müdahale Basamakları ve İşlevlerinin Kuramsal Olarak İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 61-78.

Kaynakça

- Akduman G, Ruban C, Akduman B, Korkusuz İ. (2005). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3, 9-14.
- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A. ve İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.
- Avellar SA. ve Supplee LH. (2013). Effectiveness of home visiting in improving child health and reducing child maltreatment. *Pediatrics*, 132 (2), 90-99.
- Aktepe, E., Işık, A., Kocaman, O. ve Eroğlu, F. Ö. (2013). Bir üniversite hastanesinde değerlendirilen cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerin demografik ve klinik özellikleri. *New Symposium Journal*, 51 (2), 115-120.
- Alaggia, R. (2005). Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis. *Journal of loss and Trauma*, 10(5), 453-470.
- Ayan, S. ve Gökkaya, V. B. (2018). Child sexual abuse: The relationship between the type of abuse and the risk factors. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 816-822.
- Berliner, L. ve Saunders, B.E. (1996). Treating fear and anxiety in sexually abused children: Results of a controlled 2-year follow-up study. *Child Maltreatment*, 1(4), 294-309.
- Bulut, S. (2016). Erken çocukluk dönemi cinsel istismarının psikodinamik oyun terapisiyle teşhisi ve tedavisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 131-144.
- Bozkurt, G., Yorulmaz, C. ve Düzkaya, D. S. Çocuklarda cinsel istismara bağlı travma sonrası stres bozukluğu: Olgu analizi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 68-74.
- Cohen, J.A. ve Mannarino, A.P. (1993). A treatment model for sexually abused preschoolers. *Journal of Interpersonal Violence*, 8, 115-131
- Cohen, J. A. ve Mannarino, A. P. (1996). A treatment outcome study for sexually abused preschool children: Initial findings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(1), 42-50
- Cohen, J.A. ve Mannarino, A.P. (1998). Interventions for sexually abused children: Initial treatment findings. *Child Maltreatment*, 3, 17-26.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Dube, R. ve Herbert, M. (1988). Sexual abuse of children under 12 years of age: A review of cases. *Child Abuse and Neglect*, 12, 321-330.
- Davis, K.M. Gidycz, C.A. (2001). Review: School based child sexual abuse prevention programs are effective for improving prevention skills and knowledge. *Evidence Based Mental Health*, 2, 12-14.
- Deblinger, E., Lippmann, J. ve Steer, R. (1996) Sexually abused children suffering posttraumatic stress symptoms: Initial treatment outcome findings. *Child Maltreatment*, 1, 310-32.
- Deblinger, E., McLeer, S.V. ve Henry, D. (1990) Cognitive behavioural treatment for sexually abused children suffering post-traumatic stress disorder: preliminary findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29, 747-52.
- Durlak, J. A., Furnham, T. ve Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behaviour therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 110, 204-214.
- Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., Demir, A. Ç., Bayhan, P. Ç. ve Miniksar, D. Y. (2014). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 21(1), 44-48.
- DeVoe, E. R. ve Faller, K. C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment*, 4(3), 217-227.
- Dedeler, M., Öpöz, T. ve Öztürk, C. (2016). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarına Yönelik Tedavi ve Önleme Yaklaşımları: Bir Gözden Geçirme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Eslek, D. (2018). *Erken ergenlik döneminde çocuk cinsel istismarını önleme programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Fang X, Fry DA, Brown DS, Mercy JA, Dunne MP, Butchart AR, Corso PS, Maynzyuk K, Dzhygyr Y, Chen Y, McCoy A. ve Swales DM. (2015). The burden of child maltreatment in the East Asia and Pacific region. *Child Abuse ve Neglect*, 42, 146-162.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. ve Lynskey, M. T. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: II. Psychiatric outcomes of childhood sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1365-1374.
- Finkelhor, D. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: prevalence, characteristics and risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 14, 19-28.
- Feiring, C., Taska, L. ve Lewis, M. (1999). Age and gender differences in children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(2), 115-128.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. ve Lynskey, M. T. (1997). Childhood sexual abuse, adolescent sexual behaviors and sexual revictimization. *Child Abuse & Neglect*, 21(8), 789-803.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. ve Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet*, 373(9657), 68-81. Gümüş, A. E. (2017). Çocuk cinsel istismarı şüphesinin bildirimi öncesinde çocukla yapılacak ilk görüşme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 45-58.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2013). Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma. (Çev. Ed. M. Pişkin). Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul.
- Grubbs, G. A. (1995). A comparative analysis of the sandplay process of sexually abused and nonclinical children. *The Arts in Psychotherapy*.
- Gibson, L. E. ve Leitenberg, H. (2000). Child sexual abuse prevention programs: Do they decrease the occurrence of child sexual abuse?. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1115-1125. Goodman-Brown TB, Edelstein RS, Goddman GS, Jones DP, Gordon DS. Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse Negl* 2003; 27: 525-540.
- Aktepe, E., Hesapcioğlu, S. T. ve Kandil, S. (2010). Cinsel istismar mağduru olan çocukların başvuru şekilleri, klinik ve sosyodemografik özellikleri.. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(4), 15-21. Herman, L. (1997). Goodenough fairy tales for resolving sexual abuse trauma. *The Arts in Psychotherapy*, 24(5), 439-445.
- Homeyer, L.E. ve Landreth, G.L. (1998). Play therapy behaviors of sexually abused children. *International Journal of Play Therapy*, 7(1), 49-71.
- Hershkowitz, I., Lanes, O. ve Lamb, M. E. (2007). Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 111-123. Hershkowitz, I. (2002). The role of facilitative prompts in interviews of alleged sex abuse victims. *Legal and Criminological Psychology*, 7(1), 63-71.
- Irmak, T. Y., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D. ve Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: cinsel istismarı önleme programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-61.
- Jenny, C., Roesler, T. A. ve Poyer, K. L. (1994). Are children at risk for sexual abuse by homosexuals? *Pediatrics*, 94, 41-44.
- Karakaya, E. ve Öztop, D. B. (2013). Cognitive behavioral therapy in children and adolescents with anxiety disorder. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2(1), 10-24.
- Katz, C., Barnett, Z. ve Hershkowitz, I. (2014). The effect of drawing on children's experiences of investigations following alleged child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 38, 858-867.
- Kaytez, N., Yüceliyiğit, S. ve Kadan, G. (2018). Child abuse and solution proposals. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 18-24.
- Kır, E. (2013). Çocuklara yönelik cinsel taciz ve istismara karşı önleyici eğitim çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 785-800.
- King, N.J., Tonge, B.J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N. ve Ollendick, T. H. (1998). Cognitive behavioural treatment of school-refusing children: a controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 37, 395-403.

- Koçtürk, N. (2019). Tekrarlanan cinsel istismar mağduriyeti ve okul ortamında yapılması gerekenler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 965-990.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Lereya ST., Samara M. ve Wolke D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37; 1091-1108.
- Lipsey, M. W. ve Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48(12), 1181-1209.
- Lundgren, R. ve Amin A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health*, 56, 542-550. Mannarino, A. P, Cohen, J. A. (1986). A clinical-demographic study of sexually abused children. *Child Abuse and Neglect*, 10, 17-23.
- Paine, M. L. ve Hansen, D. J. (2002). Factors influencing children to self-disclose sexual abuse. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 271-295.
- Pelcovitz, D., Kaplan, S., Goldenberg, B., Mandel, F., Lehane, J. ve Guarrera, J. (1994). Post-traumatic stress disorder in physically abused adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(3), 305-312.
- Renvoize, J., (1993). *Innocence Destroyed: A Study of Sexual Abuse*. London: Routledge.
- Ronen, T. (1993). Intervention package for treating encopresis in a 6-year-old boy: a case study. *Behavioural Psychotherapy* 21, 127-35.
- Ronen, T., Rahav, G. ve Wozner, Y. (1995). Self-control and enuresis. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly*, 9, 249-58.
- Süler, M. (2018). Çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamaları: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(3), 20-42.
- Sternberg KJ, Lamb ME, Hershkowitz I, Esplin PW, Redlich A. ve Sunshine N. (1999). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(3), 439-451.
- Shapiro DL. ve Levendosky AA. (1999). Adolescent survivors of childhood sexual abuse: the mediating role of attachment style and coping in psychological and interpersonal functioning. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1175-1191.