

CİLT : 1,

SAYI : 4-5,

HAZİRAN-ARALIK, 2001

ISSN : 1302-5945

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ DERGİSİ



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MEZUNLARI DERNEĞİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ
JOURNAL OF CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

HAZİRAN - ARALIK: 2001 CİLT : 1 SAYI: 4-5

Sahibi

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği

Yayın Kurulu Başkanı / Editor

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN

Yayın Kurulu

(Alfabetik sıraya göre)

Doç. Dr. Mesude ATAY
Prof. Dr. Servet BAL
Prof. Dr. Nilüfer DARICA
Dr. D. Melek ER
Prof. Dr. Nergis GÜVEN

ÇGE. Uzm. Nihal İLDEŞ
Prof. Dr. Nilgün METİN
Doç. Dr. Belma TUĞRUL
Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

Akademik Danışmanlar Kurulu

(Alfabetik sıraya göre)

Doç. Dr. Füsün AKARSU
Doç. Dr. Berrin AKMAN
Doç. Dr. Reha ALPAR
Prof. Dr. Banu ANLAR
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Meziyet ARI
Doç. Dr. İsmihan ARTAN
Doç. Dr. Mesude ATAY
Prof. Dr. Servet BAL
Prof. Dr. Sevim BALCI
Prof. Dr. Pınar BAYHAN
Prof. Dr. Erol BELGİN
Okutman: Türkün CANKATAN

Prof. Dr. Nilüfer DARICA
Prof. Dr. Necati DÖNMEZ
Prof. Dr. Nevin ERGUN
Prof. Dr. Mübecce! GÖNEN
Uzm. Dr. Meltem GÜLSÜN
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU
Prof. Dr. Nergis GÜVEN
Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR
Doç. Dr. Gönül KIRCAALI-İFTAR
Prof. Dr. Nilgün KARAAĞAOĞLU
Prof. Dr. Hülya KAYIHAN
Prof. Dr. Efser KERİMOĞLU

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN
Doç. Dr. Biran MERTAN
Prof. Dr. Nilgün METİN
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
Prof. Dr. Belka ÖZDOĞAN
Prof. Dr. Soner ÖZKAN
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Doç. Dr. Belma TUĞRUL
Yrd. Doç. Dr. Figen TURAN
Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

Dizgi -Baskı: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağıtım Sanayi Ticaret Limited Şirketi
Selanik Cad. 18/11 Kızılay / ANKARA **Tel:** (0312) 435 82 07 **Fax:** (0312) 431 88 81
e-mail: bizimburo@superonline.com

Yazışma Adresi:

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 06100 - Samanpazarı / ANKARA

Tel: (0312) 305 15 26 **Faks:** (0312) 305 30 53

e-mail : hucgemd@yahoo.com.

Değerli Okuyucularımız,

Dergimize akademik çalışma yapan çeşitli üniversite mensuplarından özgün araştırma ve derleme makaleler ulaşmaktadır, ancak dergimizin hakemli dergi olması ve bu konuda titizlikle çalışıp zamanını ayıran akademik danışma kurulumuzun üyeleri yayınlanacak eserlerin bilimsel etiğe uygun ve bilimsel nitelikte olması ilkesi doğrultusunda hareket etmeleri nedeni ile bize ulaşan eserlerin bir kısmının yayına uygun olmadığı kanısına varmaktadır. Yayınlanacak eserlerin belli bir sayıya ulaşabilmesi için yayın süremiz biraz gecikmiştir ve bu nedenle iki sayıyı bir arada çıkarma zorunluluğu doğmuştur.

Kıymetli okuyucularımızın bilgilerine sunulur.

Prof.Dr. Duyan MAĞDEN

Yayın Kurulu Başkanı / Editor

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<i>Sunuş</i>	iii
<i>Korumaya Muhtaç Yuva Çocuklarıyla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi</i>	1
Şeniz Ersoy, Neriman Aral	
<i>Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Benlik İmgesi Düzeylerine Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi</i>	13
Seviye Cihangir, Güler Küçükturan	
<i>Okulöncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi</i>	22
Nilgün Metin	
<i>Dramanın Benlik Kavramı Üzerine Etkisi</i>	27
Havise Çakmak	
<i>Altı Yaş Çocuklarının Güçlü Oldukları Çoklu Zeka Türlerinin Belirlenmesi ve Çocukların Tercihi ile Ailelerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	35
Fatma Oklan Elibol, Belma Tuğrul	
<i>Comparison of the Perception of Family Concept Among the Children Aged 4-9 Who Live With Their Families and Orphan Children in the Same Age</i>	46
Meziyet Arı, Pınar Bayhan, Elif Üstün, Berrin Akman	
<i>Okulöncesi Dönem Çocuklarında Prososyal Davranışlar</i>	59
Selay Uzmen	
<i>Çocukluk Dönemi Kekemeliğinde Ana-Baba Çocuk Etkileşimi</i>	69
Özcan Doğan, Fiğen Turan	
<i>Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi</i>	78
Z. Gül Ercan, Gelengül Haktanır	
<i>Üniversite 1. sınıf Öğrencilerinin Çocukluklarında Oynadıkları Oyunlar İle Seçtikleri Meslekler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>	93
Şafak Apaydın, Güler Küçükturan	
<i>Yayın Kuralları</i>	103

KORUNMAYA MUHTAÇ YUVA ÇOCUKLARIYLA AİLESİYLE YAŞAYAN DOKUZ-ONBİR YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY ON THE AGGRESSION OF NINE-ELEVEN YEARS OLD CHILDREN LIVING WITH FAMILIES AND ATTENDING ORPHANAGES

Şeniz ERSOY* - Neriman ARAL**

ÖZET

Bu araştırma, çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimi gösterme durumlarının belirlenmesi ve bazı değişkenlerin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, çocuk yuvasında kalan dokuz-onbir yaş grubunda bulunan 75 çocukla korunmaya muhtaç çocukların devam ettikleri okullardan, basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen ailesiyle birlikte yaşayan 75 çocuk olmak üzere toplam 150 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların saldırganlık eğilimlerini belirleyebilmek için Sears tarafından geliştirilen ve Uluğtekin tarafından Türkçe'ye çevrilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı "Varyans Analizi" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yuvada kalan ve ailesiyle yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır ($P<0.05$). Çocukların cinsiyet, yaş, kavga etme durumu, kavga ettiği kişi, suç işleme durumu, işlenen suçun türü ve işlenen suçun cezasının saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı ($P<0.05$) farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kurum çocukları, saldırganlık, saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık.

ABSTRACT

This research has been conducted with a view to determine aggressive tendencies in children in nine-eleven age group who live in orphanages and those who live with their parents and to find out whether some variables lead to a difference in aggressive tendencies. The research was conducted on 75 children in nine-eleven age group who were given Orphanage and 75 children who were randomly selected from schools attending children who need protection and living with their families. Total sampling consisted of 150 children. In the study, "Aggression Scales" which were developed by Sears and adapted to Turkish by Uluğtekin have been used to measure aggressive behaviour of children. That some factors are creating any difference in the aggressive behaviour of the subjects has been evaluated by using "Variance Analysis". The results of the research have shown that there are significant differences between aggression average scores of children living in orphanages and living with their parents. It was found out that sex, age and state of fights with other children and orphans' quality state, kind of quilt and punishment of quilt make meaningful differences on some dimensions of aggression.

Key word: Orphanage, aggression, aggression anxiety, projected aggression, self aggression, prosocial aggression, antisocial aggression.

* Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okulları Anasınıfı Öğretmeni

** Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

GİRİŞ

Bebeklikten ergenliğe uzanan dönemde çocukların bakımları ve korunmaları ilk olarak ailenin sorumluluğu altındadır. Çocukların içinde bulunduğu toplumun kültürel değerleri ve normlarıyla tanışması ailede başlar. Aile, insanlık tarihi boyunca varolan ve değişmeler karşısında sürekliliğini koruyan bir kurumdur. Bugüne kadar kurulmuş bütün medeniyetlerde, bütün hukuk sistemlerinde ve dinlerde aileye ilişkin hükümler en önemli yeri tutmuş ve her çağda dinle iç içe olmuş, en laik sistemde bile önemini korumuştur.

Birey ve toplum arasındaki ilişkiler aile aracılığıyla kurulabildiğinden aile temel bir toplumsal kurumdur. Toplumun ilk ve doğal çekirdeği olan ailenin çocuk üzerindeki etkileri doğum öncesinde başlamakta doğumdan sonra da devam etmektedir. Aile çocuğun beslenme, korunma, sağlık, sevgi, güven, eğitim ve toplumsallaşma gibi temel gereksinimlerini karşılayan en önemli kurumdur. Çocuğun ilk ilişki kurduğu ortam olan ailenin genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir (Bulut, 1983; Akyüz, 2000; Bulut, 2000).

Ailenin parçalanması gibi nedenlerle kurum bakımı altına alınan çocuklar, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların sahip olduğu sevgi, ilgi ve şefkatten yoksun olabilirler. Bununla birlikte kurum bakımı altına alınan çocuklar huzursuz, sevgisiz, aile içi şiddetin yoğun olduğu, sağlıklı iletişimden yoksun ailelerden geldiği için daha çok sevgi ve ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Sevgiden yoksun olarak yetişen kurum bakımındaki çocuklar sürekli olarak eksiklik ve eziklik duygularını yaşamakta, korunmaya muhtaç olmalarından dolayı kendilerini küçük görmekte, aşağılık duygusu yaşamakta bundan dolayı ya dış dünya ile ilişkisini keserek içedönük olmakta ya da sınır tanımayan, toplum için sorun olabilecek davranışlara yönelmektedirler (Şahin, 1990; Köknel, 1996).

Korunmaya muhtaç çocuğun yaşamında ebeveyn figürünü temsil edecek bireyler olmadığından çocuk duygularını, isteklerini, düşüncelerini ve meraklarını aktaracak sıcak bir ilişki gereksiniminden yoksun kalabilmekte, beklentileri karşılanmayan çocuklarda ise huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik ve saldırganlık gibi çeşitli davranış bozuklukları gözlenmektedir. Bebeklikten itibaren üzerinde durulan ve çocuğun ulaştığı gelişim düzeylerine göre bir değişme göstermesi beklenen, fakat yaşanan olumsuz yaşantılarla artan ya da yön değiştiren en önemli davranış şeklinin saldırganlık olduğu belirtilmektedir. Doğal ve evrensel olan, doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan saldırganlık davranışı toplumsal biçim ve renk kazanmadan, baskı, denetim ve engel tanımadan, yakan, yıkan, yok eden yönleriyle topluma egemen olmuş durumdadır. Toplumda oluşan bu saldırganlıktan da en çok etkilenen grubun çocuklar olduğu bilinmektedir (Şahin, 1990; Köknel, 1996).

Yapılan çalışmalarda, ilk üç yılını yuvada geçiren sevgi alışverişinde problem yaşayan çocuklarda saldırgan davranışlara rastlandığı, aileleri dışındaki kişiler tarafından bakılan yuva çocuklarının iletişim kurma yeteneklerinin sınırlı olduğu, öfke, hırçınlık ve saldırganlık gibi davranışların sıklıkla gözlemlendiği, ebeveyn yoksunu, reddedilmiş, ihmal ve istismar edilmiş, parçalanmış ve geçimsiz aileden gelen çocuklarda tikler, parmak emme, tırnak yeme ve saç koparma ile saldırganlık, çalma, yalan söyleme ve kaçma gibi duygusal kökenli davranış sorunlarının yoğun olduğu vurgulanmaktadır (Wolff, 1986; Punar, 1988; Ünlü, 1990).

Bütün bunların sonucunda korunmaya muhtaç yuva çocuklarının saldırganlık ve şiddete karşı eğilimlerinin aileleriyle yaşayan çocuklardan farklı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada, korunmaya muhtaç olan ve aileleriyle birlikte yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin belirlenmesi, iki grup arasında fark olup olmadığının saptanması ve saldırganlık eğiliminde bazı değişkenlerin etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Evren

Ankara'da bulunan T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Keçiören Atatürk Çocuk Yuvası'nda kalan dokuz-onbir yaş grubundaki kız ve erkek çocukların tamamı ile karşılaştırma grubu olarak yuva çocuklarının devam ettiği alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okuluna devam eden aynı yaştaki çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, Atatürk Çocuk Yuvası'nda kalan, dokuz-onbir yaş grubunda bulunan 75 çocukla, bu çocukların devam ettiği Çizmeci İlköğretim Okulu'ndan basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 75 çocuk olmak üzere toplam 150 çocuk oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocuklar yaş ve cinsiyete göre eşitlenmiştir. Örnekleme grubu oluşturulurken korunmaya muhtaç çocuklarda yuvada yaşıyor olma ve herhangi bir engele sahip olmama, ailesi ile yaşayan çocuklarda ise anne ve babayla birlikte yaşıyor olma ve herhangi bir engele sahip olmama şartları aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Atatürk Çocuk Yuvası'nda kalan çocuklarla ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar hakkında bazı bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "*Genel Bilgi Formu*", çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla Sears tarafından dokuz-onbir yaş çocukları için geliştirilen, Uluğtekin (1976) tarafından Türkçe'ye çevrilen "*Saldırganlık Ölçekleri (Aggression Scales)*" kullanılmıştır.

Sears tarafından geliştirilen saldırganlık ölçekleri saldırganlığın değişik yönlerini ölçmeyi amaçlayan saldırganlık bunalımı (aggression anxiety), yansıtılmış saldırganlık (projected aggression), kendine dönük saldırganlık (self aggression), prososyal saldırganlık (prosocial ag-

gression), antisosyal saldırganlık (antisocial aggression) olmak üzere beş ayrı ölçekten oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekte yer alan maddelere aynı tip cevap verme eğilimine engel olmak için, değişik ölçeklere ilişkin maddeler bir-biri arasına yerleştirilmiş ve bazı maddeler olumlu bazıları olumsuz anlamda ifadelendirilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları kendine dönük saldırganlık ölçeği dışındaki ölçeklerde yüksek bulunmuştur (Spearman-Brown tekniği ile hesaplanan içtutarlık katsayıları saldırganlık bunalımında .61; yansıtılmış saldırganlıkta .61; kendine dönük saldırganlıkta .15; prososyal saldırganlıkta .63; antisosyal saldırganlıkta .64 olarak bulunmuştur) (Uluğtekin, 1976). Kendine dönük saldırganlık ölçeğinin güvenilirlik katsayısı düşük olduğu için bu ölçekle ilgili puanlar değerlendirilmemiştir.

İşlem

Veri toplama araçları yuva çocuklarına araştırmacı tarafından okunmuş, cevaplar yine araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Bazı bilgiler dosyalarından elde edilmiştir. Ailesiyle kalan çocuklara ise, devam ettikleri okulda, ders saatinde veri toplama aracı, araştırmacı tarafından dağıtılmış ve bir ders saati süresi sonunda geri toplanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların saldırganlık eğilimlerinde cinsiyetin, yaşın, kavga etme durumunun ve kavga ettiği kişinin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için "*Çift Yönlü Varyans Analizi*", yuvada yaşayan çocukların saldırganlık eğilimlerinde ebeveynleri ile görüşme durumunun, suç işleme durumunun, işlenen suçun türünün ve işlenen suçta verilen cezanın farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak için "*Tek Yönlü Varyans Analizi*" kullanılmıştır. Saptanan değişkenlerle çocukların saldırganlık eğilimleri arasındaki farklılık varyans analizine göre önemli bulunduğu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla Duncan Testi yapılmıştır. Araştırma verileri 1999-2000 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır.

sevgisiz, ilgisiz kalmayı ve yuvaya gelmeden önceki yaşamındaki örseleyici olayları kabullenmeyen çocuk ya içine kapanmakta ya da saldırgan davranmaktadır. Okul çağı çocuklarında gözlenen lider olma, gruba kabul edilme ve toplum içinde saygınlık görme duyguları tatmin edilmediğinde çocukların saldırgan davranışlara ve şiddet eylemlerine başvurdukları, kendini diğer çocuklardan fiziksel, sosyal, kültürel veya ekonomik açıdan farklı ve yetersiz hisseden çocukların da kendini gerçekleştirme ve kanıtlamak için saldırgan eylemlerle sorun çözmeye çalıştıkları vurgulanmaktadır (De Sorier, 1994; Stein, 1997).

Hartup (1983) ilkokula devam çocukların saldırgan davranışları ile aile yapısı arasındaki

ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların saldırgan davranışları ile aile yapısı arasında önemli bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Sağlıksız bir ilişkinin söz konusu olduğu ailelerde yetişen çocukların grup içinde kurduğu ilişkilerde, saldırgan davranışları sıkça kullandıkları gözlenmiştir.

Ayrıca cinsiyete göre saldırganlık bunalımı, prososyal ve antisosyal saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farklılığın önemli olduğu bulunmuş ($P<0.05$, $P<0.01$), saldırganlık bunalımı ve prososyal saldırganlıkta farkın erkeklerden, antisosyal saldırganlıkta ise farkın kızlardan kaynaklandığı Duncan Testi sonucunda belirlenmiştir. Kızların, yaşadıkları yoğun kaygılar ve duygular sonucunda içe kapandıkları, aşırı has-

Tablo 2: Ailesiyle Yaşayan ve Yuvada Kalan Çocukların Yaşlarına Göre Saldırganlık Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaşadığı Yer Cinsiyet	Saldırganlık Alt Boyutları					
	N	Saldırganlık Bunalımı x±Sx	Yansıtılmış Saldırganlık x±Sx	Prososyal Saldırganlık x±Sx	Antisosyal Saldırganlık x±Sx	Toplam Saldırganlık x±Sx
Aile						
Dokuz yaş	10	47.50±1.81	46.60±2.69	29.90±1.49	20.00±1.03A	156.90±4.63
On yaş	20	47.60±1.43	42.20±2.02	30.10±0.93	22.95±1.37A	155.50±3.37
Onbir yaş	45	45.77±0.94	44.84±0.98	26.77±0.87	22.60±0.84A	151.11±2.43
Yuva						
Dokuz yaş	10	43.10±3.20	48.60±2.16	33.60±1.35	24.40±1.99A	163.70±4.88
On yaş	20	45.45±1.52	47.75±1.34	33.20±0.91	25.15±1.19A	164.20±4.12
Onbir yaş	45	41.97±1.21	54.28±1.06	31.00±0.74	23.97±0.84B	154.20±4.12
Aile+Yuva						
Dokuz yaş	20	45.30±1.86	47.60±1.69	31.75±0.11A	22.20±1.20	160.30±3.28 A
On yaş	40	46.52±1.03	45.47±1.24	31.65±0.68A	24.05±0.91	161.88±2.73 A
Onbir yaş	90	43.87±0.80	45.06±0.72	28.88±0.62B	23.78±0.61	154.03±1.81B
Varyans Analizi Sonuçları		F	F	F	F	F
Yaşadığı Yer		8.61**	1.09	22.57**	0.08	18.94**
Yaş		1.94	1.04	5.70**	0.82	3.91*
Yaşadığı yer X Yaş		0.23	1.74	0.18	4.39*	0.93

* $P<0.05$ ** $P<0.01$

Tablo 3: Ailesiyle Yaşayan ve Yuvada Kalan Çocukların Kavga Etme Durumuna Göre Saldırganlık Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Yaşadığı Yer ve Kavga Etme Durumu	Saldırganlık Alt Boyutları					
	N	Saldırganlık Bunalımı	Yansıtılmış Saldırganlık	Prososyal Saldırganlık	Antisosyal Saldırganlık	Toplam Saldırganlık
		x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx
Aile						
Evet	33	46.63±0.82	44.00±1.44	28.15±0.93	24.45±0.73	155.95±2.98
Hayır	42	45.85±1.53	45.61±1.04	28.02±0.88	22.78±1.03	153.28±2.53
Yuva						
Evet	61	44.03±1.56	46.60±0.89	32.08±0.65	24.54±9.73	161.88±2.06
Hayır	14	42.28±1.15	44.00±1.85	31.28±0.80	20.42±1.13	150.62±3.05
Aile+Yuva						
Evet	94	45.71±0.77	45.69±0.78	30.70±0.57	24.51±0.54	160.60±1.79
Hayır	56	43.17±0.96	45.21±0.90	28.83±0.71	22.19±0.83	150.86±2.04
Varyans Analizi Sonuçları		F	F	F	F	F
Yaşadığı Yer		5.18*	0.13	13.88**	1.18	6.77*
Kavga Etme Durumu		0.87	0.13	0.23	7.64**	5.37*
Yaşadığı yer X Kavga Etme Durumu		0.13	2.46	0.12	1.36	1.23

* P<0.05 ** P<0.01

Çocukların kavga ettiği kişilere ait sonuçlar incelendiğinde ailesiyle yaşayan çocukların % 93.94'ünün yuvada kalan çocukların % 91.80'inin arkadaşları ile kavga ettiği görülmektedir. Ailesiyle yaşayan çocukların % 6.06'sının anne-baba ya da kardeşle yuvada yaşayan çocukların % 8.20'sinin öğretmenleriyle kavga ettikleri belirlenmiştir. Kavga edilen kişiye göre saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı (P>0.05) saptanmıştır.

Yuvada yaşayan çocukların % 74.67'sinin ebeveynleri ile görüştükleri saptanmıştır. Ebeveynleri ile görüşen çocukların yansıtılmış, antisosyal ve toplam saldırganlık puan ortalamalarının ebeveynleri ile görüşmeyen çocukların saldırganlık puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Ebeveynleri tarafından zi-

yaret edilmeyen, aranıp sorulmayan çocuklar ya kendilerini önemsiz hissedip, içlerine kaplanabilmekte ya da saldırgan davranışlar gösterebilmektedir. Aslan (1997) kurum bakımında bulunan yedi-oniki yaş grubundaki çocukların davranış sorunlarına ilişkin çalışmasında, ziyaret edilen ve izne gönderilen çocukların davranış sorunu puan ortalamalarının, ziyaret edilmeyen ve izne gönderilmeyen çocukların puan ortalamalarından düşük olduğunu saptamıştır. Yapılan başka bir çalışmada ortak velayeti olan, hem annesi hem de babasıyla görüşen çocukların benlik saygısının olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Bu çocuklarda, anne babalarıyla görüşmeyen çocuklarda gözlenen reddedilme ve terk edilme duyguları görülmemiştir (Washington, 1989). Reddedilme ve terk edilme duyguları çocuğun iç dünyasını hırpalamakta, duygularının yönünü değiştirmekte, kızgınlığını,

Tablo 5: Yuvada Yaşayan Çocukların İşledikleri Suçun Türüne Göre Saldırganlık Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

İşlenen Suçun Türü	Saldırganlık Alt Boyutları					
	N	Saldırganlık Bunalımı	Yansıtılmış Saldırganlık	Prososyal Saldırganlık	Antisosyal Saldırganlık	Toplam Saldırganlık
		x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx
Yuvanın eşyasına zarar verdim	13	44.23±2.23	48.84±1.94 A	29.15±1.27	26.00±1.85	161.00±4.77
Öğretmenlere saygısızca davrandım	12	42.00±2.06	40.08±1.82 B	26.08±1.64	25.58±1.31	147.25±4.43
Arkadaşlarımla kavga ettim	14	41.85±1.94	47.00±1.94 A	28.57±1.29	22.85.85±0.89	149.86±4.29
Diğer	14	39.85±3.00	45.64±1.29 A	27.07±1.92	24.21±1.38	149.43±5.48
Varyans Analizi Sonuçları		F	F	F	F	F
İşlenen Suçun Türü		0.59	4.39**	0.79	1.08	1.65

** P<0.01

Tablo 6: Yuvada Yaşayan Çocukların İşledikleri Suçun Cezasına Göre Saldırganlık Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

İşlenen Suçun Cezası	Saldırganlık Alt Boyutları					
	N	Saldırganlık Bunalımı	Yansıtılmış Saldırganlık	Prososyal Saldırganlık	Antisosyal Saldırganlık	Toplam Saldırganlık
		x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx	x±Sx
Azarlayıp, bağırdılar	2	39.00±1.01A	49.50±6.57	32.00±1.01 A	22.00±1.01	152.50±8.59
Tokat atıp, cezalandırıldılar	3	47.66±3.91B	38.66±3.24	28.00±2.35 B	28.00±2.56	154.67±8.35
Nasihat verip, bir daha yapmamamı istediler	19	46.52±1.67B	44.89±1.62	30.15±1.24 A	22.78±1.02	158.00±4.45
Diğer	29	38.55±1.53A	46.37±1.28	25.86±1.02 B	25.62±1.00	147.55±3.14
Varyans Analizi Sonuçları		F	F	F	F	F
İşlenen Suçun Cezası		4.84**	1.43	2.98*	1.95	1.40

* P<0.05 ** P<0.01

Bir süre çocuk bastırılmış gibi görülse de daha sonra hırçınlığı artarak tekrar aynı davranışı gösterebilmektedir. Fiziksel olarak cezalandırılan çocuklar, yetişkinlerle temas kurmaktan kaçınabilir, kendilerine yaklaşılmamasından ürkebilirler. Bu çocuklar kolaylıkla yalan söyleyip, korku verici durumlarda da tepkisiz kalabilirler. Bu çocukların aşırı saldırgan veya aşırı içe dönük ve çekingen çocuklar olduğu ileri sürülmektedir (Bayhan, 1998).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, çocuk yuvasında kalan ve aileleriyle birlikte yaşayan dokuz-onbir yaş çocuklarının saldırganlık eğilimleri arasında fark olup olmadığını saptamak ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Aileleriyle yaşayan ve yuvada kalan çocukların saldırganlık eğilimi açısından çocuklar arasındaki farklılığın önemli (P<0.01, P<0.05), cin-

mak hizmetin verimliliğini arttıracak, anne yok-sunu çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek ve onların zihin, beden ve ruh sağlıklarını koruyarak, kimsesizliğin getirdiği olumsuz duyguları bir ölçüde giderebilecektir.

Çocukluk ve gençlik dönemlerinde, onların gerekli oyun ve boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirecekleri ortamlar hazırlanarak beden, zihin ve duygu yönünden gelişmeleri sağlanmalıdır. Oyunun, çocuğu rahatlattığı, psikolojik yönden onu tedavi ettiği ve çocuğun sosyalleşmesinde en etkili araç olduğu unutulmamalıdır. Özellikle saldırgan davranışlar gösteren yuva çocuklarında oyunla olumsuz bedensel ve ruhsal enerjinin boşalımı sağlanmalıdır.

Çocuk yuvalarındaki fiziksel koşulların genellikle soğuk ve kışla tipinde ortamlar olduğu bilinmektedir. Yuvalarda ev havası yaratmak, çocuklara ait odalar oluşturmak ve binaları daha az katlı yapmak çocukların kuruma bağlanmasını ve kurumu severek, yuvada yaşamaktan zevk almalarını sağlayacaktır.

Çocuğun gelişiminde kurum bakımına göre daha olumlu etkiler yaratabilecek koruyucu aile ve evlat edinme hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Çağdaş bir yöntem olarak görülen ve aile bakımını içeren çocuk köyleri tipindeki kurumlara da yer verilmelidir.

Korunmaya muhtaç çocuklara kurumsal bakım verilirken, çocukların toplumdan soyutlanmadan ve toplumsal yaşama katılımları sağlanacak biçimde eğitim verilmesi ve mesleğe yöneltme çalışmaları söz konusu olmalıdır. Bu çocuklar korumalı iş yerlerinde çalıştırılarak bir meslek edinmeleri sağlanmalıdır.

İletişim araçları aracılığı ile korunmaya muhtaç çocuklar topluma tanıtılmalı, toplumun bu çocuklara karşı ön yargıları yıkılmalı ve toplumun olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Milli Eğitim Basımevi, 654, Ankara.
- Aslan, B. (1997). Kurum bakımında bulunan korunmaya muhtaç çocukların davranış sorunları (Adana ili). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baron, R.A., Neuman, J.H., Geddes, D. (1999). Social and personal determinants of work place aggression: Evidence for the impact of perceived injustice and the type a behavior pattern. Official Journal of the International Society for Research on Aggression. Aggressive Behavior. 25(1), 281-296).
- Başar, F. (1996). Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P. (1998). Dövülen çocuklar. Sosyal Hizmetler Dergisi, 8(1), 24-26.
- Bulut, I. (1983). Parçalanmış aileden gelen çocukların davranış özellikleri hakkında bir araştırma. H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1(2-3), 79-110.
- Bulut, Ş. (2000). Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Butovsktay, M., Kozintsev, A. 1999. Aggression, friendship, and reconciliation in Russian Primary School children. Aggressive Behavior, 25(2), 125-139.
- Çağlar, D. (1981). Uyumsuz Çocuk. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 347, Ankara.
- De Rosier, M.E., Cillesen, A., Coie, J., Dodge, K. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. Child Development, 65, 1068-1079.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. Handbook of child psychology. Socialization, Personality and Social Development, 4, 103-196.

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK İMGESİ DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN ETMENLERİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF FRESHMEN'S LEVEL OF SELF CONCEPT

Güler KÜÇÜKTURAN* - Seviye CİHANGİR**

ÖZET

Bu araştırma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin benlik imgesi düzeylerini incelemek ve kişisel ve aile özellikleri ile eğitim durumu değişkenlerinin benlik imgesi düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Gököy Kampüsündeki fakültelerin birinci sınıfına devam eden öğrencilerden basit örnek metodu ile seçilen 417 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma verileri "Offer Benlik İmgesi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak elde edilmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin benlik imgeleri puanları üzerinde cinsiyet, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi kişisel özelliklerle, devam ettikleri fakülte, mezun oldukları lise, üniversite sınavına giriş sayısı, okudukları bölümün kaçınıcı tercihleri olduğu gibi eğitimsel özellikleri ve anne-baba mesleği değişkenlerinin önemli farklılıklara yol açmadığı ancak yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği yer, anne-baba öğrenim durumu ile bölümlerinden memnun olma durumunun benlik imgesi puanlarında farklılık yarattığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Benlik kavramı

ABSTRACT

This study was conducted to investigate freshmen's level of self concept and some independent variables. The study was carried on with freshman students; selected randomly, at AİBÜ Gököy Campüs.

The data was collected through personal information form and Offer Self Concept Scale. The findings suggest that there was no significant difference between personal characteristics such as the gender, number of siblings, the birth order; and educational backgrounds such as their current faculty, graduation, the number of university entrance; and parents occupations. However a significant difference was found on their self concept with respect to place where they live in during childhood, their parents educational background and departmental appreciation.

Key Words: Self concept

GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyleri o toplumu oluşturan bireylerin eğitim düzeyleri ile ilgilidir. Günümüzde çağdaş uygarlık düzeyine; bağımsız davranabilen, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurabilen, olumsuz durumları kontrol edebilen, problem çözebilen, yaratıcı ve üretken bireylerle ulaşılabileceği bilinmektedir. Bireyin eğitiminde aile, okul ve toplum önemli etkiye sahip olup, kişilik gelişiminin temelini oluşturmaktadır.

Okulöncesi dönemde çocuğun eğitiminden aile sorumludur. Aile bireylerinin birbirleri ile olan ilişkileri, çocuğa yönelik tutum ve davranışlar benlik imgesinin oluşmasında en önemli etkenlerdendir.

Okulöncesi dönemde ailenin konumu ve değerleri çocuğun benlik imgesini oluştururken, ilkökul ve sonraki dönemlerde benlik imgesinin şekillenmesinde yakın ve uzak çevrenin değerleri ve ülke politikaları önemli olmaktadır. Bir

* Yrd. Dr., Güler Küçükturan Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Öğr. Gör., Seviye Cihangir Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin benlik imgesi düzeylerini belirlemek amacıyla "Offer Benlik İmgesi Ölçeği" (Savaşır ve Şahin, 1997), öğrencilerle ilgili bilgileri öğrenmek ve denencelere ilişkin değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla da araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Offer benlik imgesi ölçeği, Offer tarafından başlangıçta 130 madde olarak geliştirilen daha sonra 99 maddelik uluslararası formu oluşturulan bir ölçek olup, ergenin uyumunu 12 alanda değerlendirmektedir. Türkiye'de çeşitli araştırmacılar, ölçek üzerinde çalışmışlardır (Şahin, 1994). Bu araştırmada Türkçe'ye çevrilmiş uluslararası formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili bilgiler, yöneltilen sorular doğrultusunda SPSS programı kullanılarak varyans analizi ve t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar 0.05 manidarlık düzeyinde değerlendirilmiştir. Sayısal veriler ve istatistiksel değerlendirmeler ile ortaya çıkan sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyeti, devam ettikleri fakülte ve bölümler, üniversite sınavına giriş sayıları, devam ettikleri bölümün

kaçıncı tercihleri olduğu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslekleri, bölümlerinden memnun olma durumu, yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği yer, kardeş sayısı, doğum sırası, mezun oldukları lise bilgileri, sayısal ve yüzde dağılımları şeklinde, gruplanarak tablolar halinde verilmiştir.

Ayrıca verilerin toplandığı gruptaki öğrencilerin benlik kavramı puanlarında, belirlenen değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için "t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 1-3 de verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 3 arasında verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırma verilerinin toplandığı öğrenci grubunun %64.5 kız, %35.5 erkek öğrencilerden oluştuğu, %70.5 çoğunlukla 2-3 kardeşe sahip oldukları ve %85.1'nin ortanca veya ortancalardan biri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Benlik İmgesi puanları bireysel özellikleri "t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" ile karşılaştırılmış ve sonuçlar 0.05 manidarlık düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin kız veya erkek oluşları ile benlik puanları arasındaki fark ($p=-1.428$) 0.05 düzeyinde manidar değildir.

Tablo 1: Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı

ÖZELLİKLER	N	%	X	S	F testi	T testi	Sig.
CİNSİYET							
Kız	269	64.5	229.96	40.16		-1.428	.154
Erkek	148	35.5	223.92	41.91			
KARDEŞ SAYISI							
Tek çocuk	15	3.6	227.27	55.48			
2-3 kardeşi	294	70.5	227.30	39.80	.096		.909
4 ve üzeri kardeşi	108	25.9	229.30	41.72			
DOĞUM SIRASI							
İlk veya son çocuk	62	14.9	230.90	39.70		.661	.510
Ortanca veya ortancalardan biri	355	85.1	227.27	41.07			

Öğrencilerin üniversite sınavına giriş sayısı ile benlik imgesi puanları incelendiğinde puanlar arasında manidar bir farklılık bulunamamıştır ($p=0.563$).

Öğrencilerin devam ettikleri bölümün kaçıncı tercihleri olduğu ile benlik imgesi puanları incelendiğinde manidar bir farklılık bulunamamıştır ($p=1.550$).

Öğrencilerin mezun oldukları lise ile benlik imgesi puanları incelendiğinde manidar bir farklılık bulunamamıştır ($p=0.435$).

Yukarıda adı geçen değişkenlerin, öğrencilerin benlik imgesi puanları arasında 0.05 düzeyinde manidar bir farklılık yaratmamasını öğrencilerin %68 oranında genel liseden gelmiş olmaları, öğrencilerin lise mezuniyetini takip eden ilk iki yıl içinde (%86) şu andaki eğitim gördükleri fakültelere yerleşmeleri, öğrenim gördükleri bölümü %66 oranında ilk on tercihleri arasında yazmış olmaları ve %88 oranında okudukları bölümden memnun olmaları ile açıklamak mümkündür. Bu nedenle de araştırma kapsamındaki öğrencilerin benzer akademik alt yapıya sahip oldukları düşünülebilir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümden memnun olma durumları ile benlik puanları incelendiğinde öğrencilerin puanları arasında 0.05 düzeyinde manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=4.225$). Öğrenim gördükleri bölümden memnun olmayan öğrencilerin benlik imgesi puanlarının ($\bar{X}=254.24$), memnun olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=224.21$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim gördüğü bölümden memnun olmayan öğrencilerin mesleki beklentilerinin yüksek olduğu yada meslek seçimini yanlış yaptıkları düşünülmektedir. Bu öğrencilerin benlik imgesi puanlarının, öğrenim gördüğü bölümden memnun olan öğrencilere göre daha yüksek olması, bölümlerinin kendi benlik imgelerine uygun olmadığını algılamalarından kaynaklanmaktadır. Bu durumun öğrencilerin yanlış tercih yapmalarından yada kendi-

lerine sağlıklı mesleki yönlendirmenin yapılmasından ileri geldiği düşünülmektedir. Güneysu tarafından (1988) yapılan bir çalışmada Hacettepe Üniversitesi Merkez Kampüsündeki tüm fakülte ve yüksek okullara devam eden öğrencilerin kendini kabul düzeylerine etki eden etkenler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin kendini kabul düzeyleri arasında manidar bir farklılık görülmektedir. Kızların kendini kabul düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı az olan öğrencilerin kendini kabul düzeyleri çok kardeşli olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun, araştırmanın yapıldığı yıllarda geleneksel yapı içinde kızlarla erkekler arasında yüksek öğrenim şanslarının eşit olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüksek öğrenim şansını yakalayan kız öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve kendini kabul düzeylerinin yüksek olması kaçınılmazdır. Kardeş sayısı az olanların çok kardeşli olanlara göre daha yüksek kendini kabul düzeyine sahip olması bu gençlere anne babalarının daha çok zaman ayırıyor olduklarını düşündürülebilir ancak kalabalık ailelerden gelen gençlerin çekirdek ailelerden gelen gençlere oranla daha yüksek kendini kabul düzeyine sahip olması, gençlerin benlik kavramlarını kazanmada değişik faktörlerin etkili olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Güneysu'nun aile yapısı ile ilgili bulgusu, bu araştırmanın gençlerin çocukluklarını geçirdikleri yaşam yeri ile ilgili bulgularını doğrular niteliktedir. Bütün bu farklılıkların, her iki araştırmanın farklı tarihlerde yapılmasına bağlı olarak yaşam şartlarındaki değişmeden ileri geldiği düşünülmektedir.

SONUÇ

Araştırmanın örneklemini oluşturan 417 öğrencinin %64.5 çoğunlukla kız öğrencilerden oluştuğu, %53.2'nin eğitim fakültesine devam ettiği, %68.1 çoğunlukla genel lise mezunu ol-

Kaynaklar

- Akın,S., Haktanır,G., Cihangir,S. (2000).*"Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramları Üzerine Etkisi"*. Drama Liderleriyle Buluşme Semineri,Ankara.
- Bacanlı, F.(1996). *Bir Mesleki Grup Rehberliği Programı ve Uygulama Klavuzu* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bakırcıoğlu,R. (1994). *"Rehberlik ve Psikolojik Danışma"*. Turhan Kitabevi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1993). *"İnsan ve Davranışı"*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gander, M., Gardiner, H. (1995) *"Çocuk ve Ergen Gelişimi"*. Çev. Bekir Onur, İmge Kitabevi, İstanbul.
- Güneysu, S., Bilir, Ş. *"Gençlerin Kendini Kabul Düzeyini Etkileyen Bazı Etmenler"*. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi. Sayı 3. 1988 s 59.
- Hatipoğlu, Z. (1996). *"Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarım Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Kılıçcı, Y.(1992). *"Okulda Ruh Sağlığı"*. Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Kuzgun, Yıldız. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Markus,H.R. and Kitayama,S. (1991).*"Culture and The Self:Implications for Cognition, Emotion and Motivation"*. Psychological Review, 98(2), 224-253.
- Mc.Guire, S., Neiderhiser, J.M., Reiss, D., Hetherington, E.M. and Polmin, R. (1994). *"Genetic and Environmental Influences on Perceptions of Self-Worth and Competence in Adolescence:A Study of wins, Full Siblings and step Siblings"*. Child Development, 65:785-799.
- Mussen, P.,Conger, J., Kagan, J. (1974) *"Child Development and Personality"*. Harper and Row Publisher, New York.
- Skaalvik, E.M. and Rankin, R.J. (1990). *Math, Verbal and General Academic Self Concept. The Internal-External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self Concept Structure"*. Journal of Educational Psychology, 82(3), 224-253.
- Savaşır,I. ve Şahin,N.H. (1997).*"Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme:Sık Kullanılan Ölçekler"*.Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Şahin, N. (1994).*"Offer Benlik İmgesi Ölçeğinin 50 Maddelik Kısa Formu ve Bir Yalnızlık Ölçeği"*.4. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi Program ve Bildiri Özetleri Kitabı,Bursa.
- Yörükoğlu, A. (1998) *"Çocuk Ruh Sağlığı"*. Özgür Yayınları, İstanbul.

matematik ile ilgili öğrenme yaşantılarının ev ortamında da sürdürülmesi, çocuklarda bu kavramların kazanılması ve matematiksel düşünmenin gelişmesi bakımından önem taşıdığından; öğretmenleri, aileleri çocuklarına bilinçli matematik deneyimleri sunmaları yönünde yönlendirecektir. Bottle (1999) çalışmasında evdeki uyarıcı çevrenin ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların nicelik ve nitelik ile ilgili kavramları kazanmalarına etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Okul öncesi dönemde nicelik öncesi şemalar

Çocuklar matematik ile ilgili kavramları bebeklik döneminden itibaren öğrenmeye başlanmaktadır. Resnick (1989), bir yaşından küçük bebeklerin görsel olarak sunulduğunda küçük nesne setlerinin azlık-çokluğunu ayırt edebildiklerini belirtmektedir. Bebekler ayırt etme işlemini mutlak büyüklükten çok, görsel algılama ve kıyaslamaya dayalı hükümlerle yapabilmektedirler. Bebeklerin buradaki niceliksel bilgisi dil öncesi (prelinguistik) yetenekler düzeyindedir. Dilin gelişmesinden sonra iki bilgi çeşidi söz konusu olmaktadır; birisi sayısal kesinlik olmadan niteliği tanımlayan **nicelik öncesi terim ve kavramlar**, ikincisi ise **sayısal nicelemedir** (Resnick, 1989).

Okul öncesi yıllarda çocuklar büyük miktarda sayısal olmayan nicelik bilgisi geliştirirler. Nicelik hükümlerini "çok/az" gibi etiketlemelerle ifade ederken bebeklik döneminde yaptıkları büyüklük ya da az/çok kıyaslamalarına artık linguistik etiketler koymaya başlarlar. Örneğin; İki elmaya bakıp birini diğerinden büyük/küçük olduğunu söyleme gibi. Bu gibi hükümlere herhangi bir ölçme işlemi olmadan tamamiyle görsel algıya dayalı olarak işleyen **nicelik öncesi kıyaslama şemasını kullanarak** varmaktadırlar.

Nicelik öncesi artma-azalma şeması, çocukların belli bir miktar nesneye sahip iken, aynı nesneden bir miktar daha aldığı daha fazlasına sahip olduklarını anlamalarını sağlar. Çocuk eğer hiçbir şey eklemeyen ya da alınmazsa

önceki ile aynı miktara sahip olduğunu bilir. Artma-azalma şeması daha sonraki yıllarda toplama-çıkarma gibi aritmetik işlemler için gerekli olan mantığa ve Piaget'in korunum kavramına temel oluşturacaktır (Mathews, 1978; Croft ve Hess 1985; Resnick, 1989).

Yapılan çalışmalara göre okul öncesi dönemdeki çocuklarda nicelik öncesi **parça-bütün şeması** kazanılmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki materyalin ayrılıp biraraya gelebileceğini yani eklenebilir olduğunu bilirler. Bu bilgi çocukların bütün ve parçaları arasındaki ilişkilerle ilgili hükümlere varmasını sağlar. Örneğin tam bir pastanın, parçalarının herhangi birinden daha büyük olduğunu bilirler. Ancak nicelik öncesi dönemde görsel inceleme ve algı, doğru hükümlere ulaşmayı sağlayabildiği kadar yanlış hükümlere de yol açabilir (Croft ve Hess, 1985; Resnick, 1989).

Sayma ve kesin niceleme

Çocukların gelişimleri ile birlikte kazandıkları sayma becerisi yargıların kesinleştirilmesinde ilk basamaktır. Yapılan çalışmalar, 3-4 yaşındaki çocukların saymanın anahtar prensiplerini öğrenmeye başladıklarını, saymayı cisim kümelerini nicelemek için kullanmaya çalıştıklarını ancak, sayma ile ilgili bilgilerini nicelik öncesi bilgileri ile tümüyle kaynaştıramadıklarını göstermektedir. Bu kaynaştırma işlemi 4 yaştan sonra ortaya çıkmaktadır. Bu noktada çocuklar sayma sözcüklerinin sırası bir çeşit "zihinsel sayı hattı" (mental number line) oluşturmuş gibi davranmaktadırlar (Resnick, 1989; Waxman ve Hall, 1993) iki sayıdan hangisinin daha fazla (yada daha az) olduğunu bu sayı hattına danışarak belirleyebilirler. Çocuğun bir sonraki gelişim aşamasında, kümeleri nicelemek için kullandığı sayı bilgilerinin, nicelik öncesi kazandığı parça bütün ve artma-azalma şemalarına entegre olduğu görülmektedir. Çocuk niceliği kavrayabildiği zaman artık sayısal nicelik baskın olduğundan sadece algısal verilere dayalı yargıya varmayacağı için yanılmayacaktır (Mathews, 1978; Croft ve Hess, 1985; Resnick, 1989). Örneğin; nicelik öncesi aşamada olan bir çocuğun önüne seyrek aralıklı dizilmiş bir grup

Yaşlar	Matematiksel Kavramlarda Gelişimsel Aşamalar
1-3 yaş	Basit düzeyde eşleştirme davranışı gözlenir. Boyutla ilgili (önce büyük/küçük daha sonra uzun/kısa) kavramları tanıyıp ayırdeder. Az/çok kıyaslaması (karşılaştırma) yapar. 3 yaşa doğru model olduğunda 3'e kadar sayar, ancak sayı sayma kavrama düzeyinde değildir.
4 yaş	Belli bir sayı kavramı devresi başlamıştır; 1'den 5'e kadar ezbere sayar. Nesnelere ve şekiller üzerinde az-çok, aynı-farklı olanları ayırdeder. Niceliklerdeki artma-azalmayı şematize etmeye başlar. Görsel algıya dayalı birebir eşleştirme yapar. 1-3 arası rakamları tanır, isimlendirir.
5 yaş	1-10 arası ve daha ileriye saymayı öğrenir. Sayıların rakamlarla ifadesini anlamaya başlar. Sayıların temel korunumunu ve sayılarla olan ifadelerin ana prensibini anlayabilir. Sıralama kavramı geliştiği için sayıları kavrayarak sayar. İlişkileri belli ölçüde dikkate alarak gruplama yapar. Parça-bütün ilişkisini günlük deneyimlerinde kullanır. 1-5 arası rakamları tanır, isimlendirir, çizer.
6 yaş	1-20 arası sayıları anlamlarını bilerek sayar. 1-10 arası rakamları tanır, isimlendirir, sıraya dize ve çizer. Sıralama becerisi gelişir, sıra sayılarını öğrenir. Yarım ve bütünü anlar. Bir grup nesneyi ikiye, üçe, dört gruba ayırır. 5 sayısı içinde toplama-çıkarma işlemlerini yapar. En az, en çok, birkaçı, bir çoğu, hepsi, hiçbiri gibi niceliklerle ilgili terimlerin anlamlarını bilir. Neden-sonuç ilişkisi ve korunum kavramı gelişmeye başlar.

Bu tablonun oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar: (Hermine, 1971; Salkind ve Ahbran, 1987; Badzinski, Cantor ve Hoffner, 1989; Nfer-Nelson 1992; Metin, 1992)

Matematikle ilgili etkinlikleri planlama ve uygulamada dikkat edilecek noktalar

Okul öncesi eğitimcileri çocuklara sunacağı matematik etkinliklerinin niteliğinin, onların ileriki yaşamlarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine etki edeceğini gözönünde bulundurmalı ve planlama ve uygulamada şunlara dikkat etmelidir:

-Matematik eğitimi ile ilgili hedefler saptanırken mutlaka çocukların bireysel hazır bulunuşlukları dikkate alınarak amaçlar belirlenmelidir.

-Çocuk bir basamağı öğrenmeden ileriki basamağa ait eğitim verilmemelidir.

-Etkinliklerin planmasında öncelikle somut nesnelere daha sonra nesne ifadeleri ve sembolik mateyalleri içeren etkinliklere yer verilmelidir.

-Matematiksel kavramlar öğrenilmesi zor ve soyut kavramlar olduğu için sadece matematik eğitimini hedefleyen etkinliklerden kaçınılmalı; bu kavramlar diğer etkinliklerin içine yerleştirilerek verilmelidir.

-Matematiksel kavramların verilmesinde direkt eğitim yerine, ilgi çekici, eğlenceli, çocukların aktif oldukları ve doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı etkinlikler tercih edilmelidir.

-Çocukların matematiksel işlemlerden hoşlanabilmeleri ve ileriki yaşamlarında matematiği sevebilmeleri için, çalışmalar da başarı duygusunun yaşanmasına olanak veren, ödüllendirici ve motive edici bir yaklaşım izlenmelidir.

Kaynaklar

- Badzinski, D.M.; Cantor, J.; Hoffner, C. (1989) Children's Understanding of Quantifiers. *Child Study Journal*. Vol:19, No:4, S:92-97.
- Bottle, G. (1998). The Influence of the Home Environment on Early Mathematical Development. *8th European Conference on Quality of Early Childhood Education Eecera Conference*, Santiago de Compostela, Spain (bildiri özetleri kitabı)
- Campbel, I.A.; Ramey, C.T.(1995) Cognitive and School Outcomes for high-risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention. *American Educational Research Journal* Vol:32, No:4, S:743-772.

DRAMANIN BENLİK KAVRAMI ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF DRAMA ON SELF-CONCEPT

Havise GÜLEÇ*

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim 4. sınıf düzeyinde ve drama çalışması yapan ve yapmayan çocukların benlik kavramlarını karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 35 kişilik deney grubu ve 35 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan 70 çocuğa, benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla, çocuk ve ergenlik çağındakilerin kendilerine ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri değerlendirmek için Piers ve Harris (1964) tarafından geliştirilen Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, deney grubu ile sekiz hafta süre ile drama çalışmaları yapılmıştır. Drama çalışmaları sonunda örneklemi oluşturan 70 çocuğa benlik kavramlarını incelemek amacıyla Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki grubun genel benlik ve fiziksel görünümelerini betimlemeleri arasında fark olmadığı, bunun yanında, mutluluk ve doyum, kaygı, zihinsel ve okul durumu, popülerite ve davranışlarını betimlemeleri arasında fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik Kavramı, Drama

ABSTRACT

This research was conducted to compare the self-concept of primary school fourth graders who participated in drama classes with those who didn't. The subject population consisted of 35 test participant and 35 students in the control group. Previously, 70 children were tested on the Piers-Harris Self-Concept Scale which was developed by Piers and Harris (1964) to appraise children's and adolescents' own pleasure and displeasure. The aim was to investigate the subjects' self concept. The test group then participated in drama classes for eight weeks. Consequently, the 70 subject children were tested on the Piers-Harris Self-Concept Scale. The data was analyzed with t test.. On the findings it was observed that there was no difference in self concept and physical appearance descriptions of the two groups, but there was a difference in the descriptions of the happiness, popularity, behavior and anxiety levels.

Key Words: Self-Concept, Drama

GİRİŞ

Shavelson ve Bolus (1982), benlik kavramını en geniş anlamıyla "bireyin kendisi hakkındaki algıları" olarak kabul etmişlerdir (akt. Erkan, 1995).

Benlik kavramını etkileyen etmenlerin başında etiketlenme, aile, sosyal etkileşimler, yaş, cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey ve bedensel farklılıklar gelmektedir.

Drama çocukların psikolojik, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine destek olarak onların

okula daha kolay uyum sağlamalarına ve öğrenme becerileri geliştirmelerine yardım edebilmektedir (O'Hanley, 1974). Drama, rol alma ve problem çözme yolu ile öğrenmeyi sağlamaktadır. Drama süreci benlik farkındalığı, iletişim becerileri, konsantrasyon ve grup iletişimini içermektedir (Smith ve Haring, 1994).

Drama, insanın tasarımlarını eyleme dönüştürebildiği bir yoldur. Drama tanım olarak, kendi içerisinde sosyalleşmeyi barındırmak-

* Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi ABD - ÇANAKKALE

gulama süresi ortalama 30 dakika olarak belirlenmiştir. Fakat bu süre çocukların isteklerine bağlı olarak, bazı uygulamalarda 30 dakikadan daha uzun, bazı uygulamalarda ise daha kısa olmuştur. Bütün çocukların aktif katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. İlk hafta grubun ve grup liderinin birbirlerini daha iyi tanımaları amacı ile tanışma ve selamlaşma/isim öğrenme çalışmaları ile iletişim ve hareket çalışmaları ağırlıklı uygulamalar yapılmıştır. Daha sonraki haftalarda duyu çalışmaları ile doğaçlama ve yaratıcı etkinlikler uygulamada ağırlık kazanmıştır. Ayrıca, genel olarak drama çalışmaları için konular okul müfredatına göre tespit edilmiştir.

Son test olarak, iki gruba da PHBKÖ dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde SPSS PC istatistik programı kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde, deney grubu ile kontrol grubu arasında benlik kavramı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi ile birlikte aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin test edilmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgular çizelgede verilmiştir.

Çizelgedeki sonuçlara göre, PHBK Ölçeğinin "davranış" faktörüyle ölçülen, kendi davranışlarını betimleme kriteri yönünden deney grubundaki deneklerin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=2.52$). Buna göre, yapılan drama çalışmalarının "davranış" boyutu açısından anlamlı bir farklılığa ($p<0.05$) neden olduğu saptanırken diğer boyutlar üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur.

Literatüre göre, insanların çocukluktan başlayarak bütün yaşam boyu çevresinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, etkileşim ve iletişim bu gelişmede bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, öte yandan kendi benliğini tanımasını sağlamaktadır (Köknel, 1995).

Drama etkinliklerinin amacı, çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına olanak yaratmaktır. Çocuk canlandırdığı bir kimsenin özelliklerine bürünürken, kendini ve insanları farklı açıdan görmeye çalışır. Hayal ve yorum gücünü kullanarak çevresini tanır. Çocuk bu etkinlikler ile birçok yaşantıyı öğrenip bunları kendi yaşantısı ile birleştirerek yeniden düzenlemeler yapar. Hareketli ve yaratıcılığa dayanan ortam, çocukların zevkle çalıştığı bir ortamdır (Gönen, 1999). Drama, çocuğun kendisi hakkında bilgi edinmesine, kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile daha gerçekçi olarak tanımasına yardımcı olabilmektedir (Önder, 1999).

Bu araştırmadaki deney grubunu oluşturan deneklerin davranışlarını betimlemelerinde son-test puanlarının ön-testten daha yüksek olması drama çalışmalarının, çocukların kendilerine karşı daha olumlu tutum geliştirmelerinde yardım etmesine bağlanabilir. Diğer boyutlarda herhangi bir farklılığa yol açmaması ise drama uygulama süresi ile ilgili olarak düşünülebilir. Dramanın sekiz hafta yerine bir öğretim dönemi boyunca uygulanmasının diğer boyutlarda da anlamlı bir ilerlemeye yol açabileceği düşünülmektedir.

Çizelge incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan deneklerin ön test ve son test puanları arasında testin tümüyle ilgili olarak anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelgede de görüldüğü gibi, testin birinci faktörü olan "mutluluk ve doyum" boyutunda deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı fark ($t=2.64$) bulunmuştur. Bu faktörle ilgili, iki gruba ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı halde

çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkinin derinleşmesine ve kalitesinin yükselmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların kendilerine yakın hissettiği, sevdikleri bir öğretmen, onlar tarafından daha çok dinlenmekte ve bu öğretmenin öğrettiklerine değer verilmektedir. Bu durum, grupta çocukların kendilerini daha az kaygılı ve daha çok güvende hissetmelerini sağlamış olmaktadır (Önder, 1999).

Görüldüğü gibi, drama çalışması yapılmış olan çocukların kaygı düzeylerinin drama çalışması yapmayan çocuklardan daha düşük olması, drama çalışmalarının çocuklara güven verici bir atmosfere sahip olmasına bağlanabilir.

Drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, incelemeyi ve bu sırada sosyal beceriler kazanmayı sağlamaktadır (Önder, 1999).

Bu araştırmada deney grubunda bulunan çocukların popüler olmalarını betimleme puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması dramanın her çocuğa grup içinde sosyal beceriler kazanma fırsatı vermesine bağlanabilir.

Bir grubun üyesi olmak çocuğun en önemli gereksinimlerinden biridir. Arkadaş tarafından aranılıp beğenilmek özellikle dokuz-on yaşlarında güçlü bir gereksinimdir. Arkadaşlık ilişkileri çocuğa kendi kendini gerçekçi olarak değerlendirme olanağı vermektedir. Çocuk arkadaşlarına bakarak kendi hakkında yargılara varır. Beğendiği ve beğenmediği özellikleri bilinçlenir. Çocuğun öğretmeni ve arkadaşları ile kurduğu ilişkilerle gelişen, yeterlilik ve yetersizlik duyguları çocuğu yöneten bir güç durumuna gelir. Bu güç çocuğun o güne kadar geliştirdiği benlik kavramını ve okul yıllarında oluşan akademik benlik kavramını da etkilemektedir (Yörükoğlu, 1979).

Literatüre göre, akademik başarı benlik kavramını etkileyen önemli bir etkidir (Öner,

1982; Çataklı, 1986-1987). Yapılan bir araştırmada benlik kavramının akademik başarıya etki ettiği ortaya çıkarılmıştır (Korman, 1966). Olumlu benlik kavramı ise çocuğun okuldaki performansını olumlu etkilemektedir (Helm, 1980). Kukla (1972-1978)'ya göre, yeteneği ile ilgili olarak yüksek benlik kavramına sahip olan ve başarının yeteneklerinden kaynaklandığını başarısızlığın ise çalışma yetersizliğinden kaynaklandığını düşünen bireyler zor görevleri gerektiren aktiviteleri seçmekte ve yaptıkları işte inatçı davranmaktadırlar (Bryan ve Pearl, 1988).

Drama çocuğun genel zihinsel kapasitesini geliştirebilmektedir. Drama sayesinde birçok konu daha canlı, yaşantısal hale gelmektedir. Gerçek nesnelere ya da gerçek nesnelere yerine konulan simgesel nesnelere de yardımcı ile çeşitli konulardaki bir çok kavram ve bu kavramlara ait açıklayıcı, tanımlayıcı bilgiler drama ile daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenilebilmektedir (Önder, 1999).

Bu araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin zihinsel ve okul durumlarını betimleme puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, drama çalışmalarının birçok konuyu yaşantısal hale getirmesine ve çocukların genel zihin kapasitelerini geliştirmesine bağlanabilir.

Harty ve Smith (1977) okul çağı çocukları ile yaptıkları bir çalışma sonucunda, öğretmenlerin olumlu benlik kavramını destekleyici etkinlikleri programlarına dahil etmelerinin yararlı etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır (akt. Tanju, 1995).

"Davranış" faktöründe ise, deney ve kontrol gruplarının ön-testten elde ettikleri puanlarının ortalamaları arasında kontrol grubu yönünde anlamlı farklılık ($t=3.40$) bulunmuş ($p<0.05$), son-test ortalamaları arasında ise anlamlı fark ($t=1.69$) bulunmamıştır ($p>0.05$). Testin "fiziksel görünüm" faktörü ise deney ve kontrol grupla-

ÖNERİLER

1. Drama çalışmalarının okulöncesi yıllarından başlaması gerekmektedir.
2. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin eğitiminde drama ile ilgili bilgiler verilmelidir.
3. Drama etkinliğinin yirmi kişiden büyük bir grupta yapılması güçlülere neden olabilir. Gruptaki çocuk sayısının 20'yi aştığı durumlarda, grubu bölerek çalıştırmak daha uygundur.
4. Drama etkinliği yapılan mekanın, özellikle çocukların rahatlama çalışmalarına olanak verecek sessizliğe sahip olması gerekmektedir.
5. Drama grubundaki öğrencilerin farklı kişilik yapılarına sahip olabilecekleri göz önüne alındığında, drama çalışmasını yöneten kişinin grubun uyumu için çeşitli tedbirler alması gerekmektedir.
6. Öğretmen drama örnekleri geliştirmeden önce daha önce geliştirilen örnekleri incelemelidir.
7. Okullarda uygulanacak eğitimde drama etkinliklerinin eğitimin genel ve özel amaçları ile tutarlı olması gerekmektedir.
8. Yaratıcı drama etkinliklerinin eğitimin bir parçası olarak düşünülmesi gerekmektedir. Bunun için, Okulöncesi Eğitimi ve İlköğretim genel müdürlüğünün bu konuda kararlı davranması gerekmektedir.

Kaynaklar

Bryan, T., Pearl, R., (1988). Self Perceptions, Achievement Related Behaviors and Social Interactions of Learning Disabled Children. Educational Researches Information Center. New York, March.

- Civelek, A., (1990). "Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Conard, F.; Asher, J. W., (2000). "Self-Concept and Self-Esteem through Drama: A Meta-Analysis." Youth Theatre Journal : Vol:14, No:1, p:78-84
- Cüceloğlu, D., (1996). "İnsan ve Davranışı." Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çataklı, M., Öner., (1986-1987). "Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği: Piers-Harris Ölçeğinin Bir Çeviri ve Güvenirlilik Çalışması." Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, No:12, p:85-100
- Erkan, G., (1995). Korunmaya Muhtaç Çocuklar. Çocuk Yuvalarında bir araştırma. Ankara
- Fidan, N., (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M., Dalkılıç, N., (1999). Çocuk Eğitiminde Drama. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Helm, E. B., (1980). "Developing a Curriculum to Enhance Self-Concept." Tennessee Education; Vol:10, No:1, p:10-18
- Korman, A. K., (1966). "Self-Esteem Variable in Vocational Choice." Journal of Applied Psychology. Vol:50, No:6, p:479-486
- Köknel, Ö., (1995). Kişilik. Altın Kitaplar Basımevi İstanbul.
- Munroe, M. J., (1982). Teaching Behaviors Effective in Mainstream Classrooms. U.S., Arizona.
- Noble, G., and others, (1977). "Changing the Self-Concepts of Seven Years Old Deprived Urban Children by Creative Drama or Videofeedback." Social Behavior and Personality; Vol:5, No:1, p:55-64
- O'Hanley, T., (1974). "Creative Drama as a Teaching Tool." Instructor; Vol:83, No:9, p:82
- Önder, A., (1999). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Öner, U., (1982). "Benlik Kavramı İle Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı İle İlişkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ GÜÇLÜ OLDUKLARI ÇOKLU ZEKA TÜRLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÇOCUKLARIN TERCİHİ İLE AİLELERİNİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DETERMINING THE STRENGTH MULTIPLE INTELLIGENCES TYPES OF SIX YEAR OLD CHILDREN, MATCHING PREFERING OF CHILDREN AND THEIR PARENTS VIEWS

Fatma OKLAN ELİBOL* - Belma TUĞRUL**

ÖZET

Bu araştırma, 6 yaşındaki anasınıfı çocuklarının Çoklu Zeka Teorisi kapsamında her bireyde var olduğu düşünülen yedi zeka türünden (görsel-uzamsal zeka; hareket-kinestetik zeka; iletişimsel-sosyal zeka; matematiksel-mantıksal zeka; sözel-dil zeka; içsel-özedönük zeka; müzikal zeka) hangilerinde daha güçlü olduklarını saptamak amacıyla; Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 411 çocuk üzerinde yapılmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için, çocuklara "TIMI (Teele Inventory Multiple Intelligences)", ailelerine "MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales)", çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinmek için "Aile Bilgi Formu" şeklinde düzenlenen anket uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların TIMI (Teele Inventory Multiple Intelligences) sonuçlarına göre baskın zeka türleri sırasıyla görsel-uzamsal zeka, hareket-kinestetik zeka ve iletişimsel-sosyal zeka olarak bulunmuştur. Aynı çocukların ailelerine uygulanan MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) sonuçlarında ailelere göre çocuklarının baskın zeka türleri, sırasıyla görsel-uzamsal zeka, iletişimsel-sosyal zeka ve hareket-kinestetik zeka olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi dönem, Çoklu Zeka Teorisi, Zeka

ABSTRACT

The aim of this research is to indicate, the 6 years old children's interest in the 7 intelligences areas that are supposed to be in every body. The seven intelligences are verbal-linguistic intelligence; logical-matematical intelligence; visual-spatial intelligence; müsical intelligence; bodily-kynesthetic intelligence; intrapersonal intelligence and interpersonal intelligence. This research has been conducted on 411 six year old children who is attending the primary school's primary classes the centre of Ankara Province.

It was found that according to Teele Inventory results dominant intelligences were ranked as spatial intelligence, bodily-kynesthetic intelligence and interpersonal intelligence of children who were involved in the study. It was found that according to Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales results dominant intelligences was ranked as spatial intelligence, interpersonal intelligence and bodily-kynesthetic intelligence. Same children's families who were involved in the study.

Key words: Preschool Period, Multiple Intelligences, Intelligence

* Ar. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı

Çocukların güçlü zeka türlerini tespit etmenin en kolay ve en güvenilir yöntemi "gözlem"dir [7].

Fırsat Eşitliği, öğretim alanında yeniden yapılanmada beklenen diğer bir sonuçtur. Eğitimde fırsat eşitliği; eğitimin bireye, yetenek ve zekasını optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermesi demektir. Bu nedenle, eğitim kurumları bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği olduğunda kişinin hayattaki başarısı büyük oranda yetenek ve zekasına bağlı olacaktır [8].

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, "6 yaşında anasınıfına devam eden çocukların görsel-uzamsal zeka, hareket-kinestetik zeka, iletişimsel-sosyal zeka, matematiksel-mantıksal zeka, sözel-dil zeka, içsel-özedönük zeka, müzikal zeka türlerinden hangilerinde daha fazla güçlü olduklarını saptamaktır.

2.2. Temel problem

6 yaş çocukları hangi zeka türlerinde daha güçlüdür?

Çocukların çoklu zeka türlerinden hangisinde daha fazla güçlü oldukları konusunda; kendi tercihleri ile ailelerinin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

2.3. Araştırmanın Evreni

Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden 6 yaş grubu çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

2.4. Araştırmanın Örneklemi

Ankara il merkezinde bulunan, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinin belediye sınırları içindeki ilköğretim okulları belirlenmiştir. Bu ilçelerin belediye sınırları içinde bulunan 411 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İlköğretim okulu içinden basit rasgele örnekleme yöntemiyle 12 ilköğretim okulu seçilmiştir.

Seçilen bölgelerde bulunan ilköğretim okullarına devam eden çocuk sayılarına göre ağırlıklar hesaplanmış ve her bölgeden kaç çocuk alınacağı Tabakalı Rasgele Örnekleme Yöntemiyle hesaplanmıştır ve Üst sosyo ekonomik düzeyden 215, orta sosyoekonomik düzeyden 196 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir [9].

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada TIMI (Teale Inventory Multiple Intelligences) testi, MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales), ailelere ve çocuklara ait demografik bilgiler, anket formu ile toplanmıştır.

TIMI: Prof. Dr. Sue Teele tarafından geliştirilmiştir. 7 zeka türünden her birine ait sekiz resim olmak üzere 56 farklı resimden oluşan TIMI bir projektif resimli materyaldir. Çocuklara uygulanmaktadır [6].

MIDAS: Dr. Branton Shearer tarafından geliştirilmiştir. 8 zeka (doğa zekası da ilave edilmiştir) türüne ait toplam 93 sorudan oluşmaktadır. Yetişkinlere bu araştırmada anne ve babalara uygulanmıştır [10,11].

2.6. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma ile ilgili bilgiler ve veriler, araştırmacı tarafından Ankara il merkezinde 1999-2000 öğretim yılı birinci ve ikinci döneminde 5 ay içerisinde toplanmıştır.

Veri toplama esnasında TIMI (Teale Inventory Multiple Intelligences)'da doğru-yanlış olmadığı, herkesin sadece sevdiği resimleri işaretlemesi gerektiği açıklanmış, ikili ve üçlü gruplar halinde çocuklara uygulanmıştır. Uygulama 20-25 dakika sürmüştür.

Örneklem grubundan TIMI (Teale Inventory Multiple Intelligences)'ın 2, 3, 4, hafta arayla yapılan test-tekrartest çalışması için rasgele örnekleme yöntemiyle 3 alt örneklem grubu oluşturulmuştur. Her grupta 40 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk ile test-tekrartest çalışması yapılmıştır [9].

Tablo 3. Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) zeka puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılması.

SED TIMI Zeka Türleri	Üst n ₁ =215			Orta n ₂ = 196			t	p
	\bar{X}	S	S \bar{X}	\bar{X}	S	S \bar{X}		
Sözel-Dil Z.P.	3.69	1.61	0.1100	3.60	1.60	0.1100	0.57	p>0.05
Matematiksel-Mantıksal Z.P.	4.08	1.43	0.0975	4.01	1.54	0.1100	0.48	p>0.05
Görsel-Uzamsal Z.P.	5.03	1.42	0.0969	5.31	1.45	0.1000	1.97	p<0.05
Müzikal Z.P.	3.05	1.44	0.0983	3.19	1.54	0.1100	0.95	p>0.05
Hareket-Kinestetik Z.P.	4.62	1.29	0.0883	4.38	1.41	0.1000	1.79	p>0.05
İçsel-Özedönük Z.P.	3.33	1.53	0.1000	3.47	1.61	0.1100	0.90	p>0.05
İletişimsel-Sosyal Z.P.	4.19	1.40	0.0957	4.05	1.48	0.1100	0.98	p>0.05

düzeydeki çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =5.03, orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =5.31 bulunmuştur. İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları arasında fark önemli bulunmuştur (t=1.97; p<0.05). Orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Diğer zeka türlerinde sosyo-ekonomik düzeye göre gruplar arasında fark istatistiksel olarak önemli çıkmamıştır (p>0.05).

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) zeka puan ortalamalarının 7 zeka türüne göre dağılımı Çizelge 4.'de görülmektedir. Görsel-Uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =66.11, iletişimsel-sosyal zeka puan ortalamaları \bar{X} =65.52, hareket-kinestetik zeka puan ortalamaları \bar{X} =63.24, içsel-özedönük zeka puan ortalamaları \bar{X} =59.38, matematiksel-mantıksal zeka puan ortalamaları \bar{X} =59.33, sözel-dil zeka puan ortalamaları \bar{X} =54.90, müzikal zeka puan ortalamaları \bar{X} =53.11 bulunmuştur.

Tablo 4: Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) zeka puan ortalamalarının 7 zeka türüne göre dağılımı.

MIDAS Zeka Türleri N=411	\bar{X}	S	S \bar{X}
Müzikal Z.P.	53.11	18.31	0.90
Hareket-Kinestetik Z.P.	63.24	16.78	0.83
Matematiksel-Mantıksal Z.P.	59.33	19.28	0.95
Görsel-Uzamsal Z.P.	66.11	16.50	0.81
Sözel-Dil Z.P.	54.90	16.04	0.79
İletişimsel-Sosyal Z.P.	65.52	14.65	0.72
İçsel-Özedönük Z.P.	59.38	16.06	0.79

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Çizelge 5.'de görülmektedir. Kız çocukların müzikal zeka puan ortalaması \bar{X} =58.84, erkek çocukların \bar{X} =47.52, kız çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =69.22, erkek çocukların \bar{X} =63.08. kız çocukların sözel-dil zeka puan ortalamaları \bar{X} =56.80, erkek çocukların \bar{X} =53.05, kız çocukların iletişimsel-sosyal zeka puan ortalamaları \bar{X} =67.09, erkek çocukların \bar{X} =63.98 bulunmuştur. İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre, kız ve erkek çocukların müzikal zeka puan ortala-

Tablo 7: Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) zeka puan ortalamalarının MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) zeka puan ortalamaları ile karşılaştırılması.

Zeka Türleri N = 411	TIMI Standartlaştırılmış Ortalama*	MIDAS Genel Aritmetik Ortalama
Sözel-Dil Z.P.	45.63	54.90
Matematiksel- Mantıksal Z.P.	50.50	59.33
Görsel-Uzamsal Z.P.	64.50	66.11
Müzikal Z.P.	39.00	53.11
Hareket-Kinestetik Z.P.	56.38	63.24
İçsel-Özedönük Z.P.	42.50	59.38
İletişimsel-Sosyal Z.P.	51.50	65.52

Örneklem grubundan seçilen alt örnekleme oluşturan anasınıfı çocuklarına iki, üç, dört hafta arayla uygulanan TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) test-tekrar test zeka puanları arasındaki ilişki çizelge 9.'da görülmektedir. TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) zeka puanları arasındaki ilişkilerde zamana bağlı olarak sözel-dil zeka, matematiksel-mantıksal zeka ve iletişimsel-sosyal zeka puanları arasındaki ilişkiler düşmekte; müzikal zeka ve hareket-kinestetik zeka puanları arasındaki ilişkiyi, zaman fazla etkilememekte; görsel-uzamsal ve içsel-özedönük zeka puanları arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimleri, çok tutarlı bir ilişki göstermemektedir.

Tablo 8: Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) zeka türleri puan ortalamalarının kendi içindeki ilişkileri.

Timi Zeka Türleri N = 411	Sözel Dil		Matematiksel- Mantıksal		Görsel Uzamsal		Müzikal		Hareket- Kinestetik		İçsel-Özedönük		İletişimsel- Sosyal	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Sözel- Dil			0.189 ***	0.001	-0.221 ***	0.001	-0.131 **	0.008	-0.214 ***	0.001	-0.348 ***	0.001	-0.373 ***	0.001
Matematiksel Mantıksal	0.189 ***	0.001			-0.325 ***	0.001	-0.123 *	0.013	-0.214 ***	0.001	-0.313 ***	0.001	-0.245 ***	0.001
Görsel Uzamsal	-0.221 ***	0.001	-0.325 ***	0.001		-0.253 ***	0.0001	-0.142 **	0.004	-0.012	0.815	-0.035	0.475	
Müzikal	-0.131 **	0.008	-0.123 *	0.013	-0.253 ***	0.001			-0.265 ***	0.001	-0.131 **	0.008	-0.117 *	0.018
Hareket Özedönük	-0.214 ***	0.001	-0.313 ***	0.001	0.012	0.815	-0.131 **	0.008	-0.080	0.107 ***			-0.178	0.001
İletişimsel- Sosyal	-0.373 ***	0.001	-0.245 ***	0.001	-0.035	0.475 *	-0.117	0.018	0.018	0.713 ***	-0.178	0.001		

*** p ≤ 0.001

**p ≤ 0.01

* P ≤ 0.05

* TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences) ortalamaları 0 ile 8 puan arasındadır. MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) ile karşılaştırma yapabilmek için puanlar 100 üzerinden standartlaştırılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS zeka puan ortalamalarının 7 zeka türüne göre dağılımı çizelge 4.'de verilmiştir. Görsel-Uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =66.11, iletişimsel-sosyal zeka puan ortalamaları \bar{X} =65.52, hareket-kinestetik zeka puan ortalamaları \bar{X} =63.24, içsel-özedönük zeka puan ortalamaları \bar{X} =59.38, matematiksel-mantıksal zeka puan ortalamaları \bar{X} =59.33, sözel-dil zeka puan ortalamaları \bar{X} =54.90, müzikal zeka puan ortalamaları \bar{X} =53.11 bulunmuştur.

Sonuçlar incelendiğinde, çocukların baskın zeka türü olarak birinci sırada TIMI ve MIDAS'ya göre görsel-uzamsal zeka türü; ikinci sırada TIMI'a göre hareket-kinestetik zeka türü, MIDAS'ya göre iletişimsel-sosyal zeka türü; üçüncü sırada TIMI'a göre iletişimsel-sosyal zeka türü, MIDAS'ya göre hareket-kinestetik zeka türü bulunmuştur. Çocukların kendi tercihlerini belirttikleri TIMI ile, ailelerin çocukları hakkında ki algılarını yansıtan MIDAS'a ait sonuçlarda baskın olan , en çok tercih edilen türün görsel-uzamsal tür olduğu görülmektedir. Çocuklar kendi tercihlerini yansıttıkları TIMI'da hareket zekasına daha fazla eğilim göstermişlerdir. Hareket gereksinimi bu yaş çocuklarını tanımlayan özelliklerden biridir, ancak aileler aynı çocuklar için sosyal iletişim zekasını tanımlayan eylemleri tercih etmişlerdir. Ailelerin bu tercihlerinin çocuklarını anaokuluna göndermedeki beklentileri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Aileler anaokullarını, çocuklarının sosyalleşmesi için araç olarak görme eğilimindedirler. Sosyal iletişim zekasına ait algıları da bu beklentilerden etkilenmiş olabilir.

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması çizelge 5.'de verilmiştir. Kız çocukların müzikal zeka puan ortalaması \bar{X} =58.84, erkek çocukların \bar{X} =47.52, kız çocukların görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları \bar{X} =69.22, erkek çocukların \bar{X} =63.08, kız çocukların sözel-dil zeka puan ortalamaları \bar{X} =56.80, erkek çocukların \bar{X} =53.05, kız çocukların iletişimsel-sosyal zeka puan ortala-

maları \bar{X} =67.09, erkek çocukların \bar{X} =63.98 bulunmuştur. İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre, kız ve erkek çocukların müzikal zeka puan ortalamaları ($t=6.59$; $p<0.05$), görsel-uzamsal zeka puan ortalamaları ($t=3.83$; $p<0.05$), sözel-dil zeka puan ortalamaları ($t=2.38$; $p<0.05$), iletişimsel-sosyal zeka puan ortalamaları arasında ($t=2.16$; $p<0.05$) fark önemli bulunmuştur. Kız çocukların müzikal, görsel-uzamsal, sözel-dil, iletişimsel-sosyal zeka puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir.

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının MIDAS zeka puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılması çizelge 6.'da verilmiştir. İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testine göre MIDAS zeka puan ortalamaları arasında sosyo-ekonomik düzeye göre fark bütün zeka türlerinde önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Örneklem grubunu oluşturan anasınıfı çocuklarının TIMI zeka puan ortalamalarının MIDAS zeka puan ortalamaları çizelge 7.'de verilmiştir. MIDAS puan ortalamalarında maksimum puan 100'dür. TIMI puan ortalamalarında ise maksimum puan 8'dir. MIDAS ile karşılaştırma yapabilmek için TIMI puan ortalamaları 100 üzerinden standartlaştırılmıştır. Standartlaştırılmış TIMI puan ortalamaları ile MIDAS puan ortalamaları arasında, tüm zeka türlerinde MIDAS, TIMI'a göre daha yüksektir.

Çocukların ilgileri konusunda, çocukların ve ebeveynlerin farklı görüşlerde oldukları gözlenmiştir. MIDAS'da aileler çocuklarını, kendi algıladıkları gibi değerlendirmişlerdir. Ancak TIMI'ın, çocukların kendi görüşünü yansıtan bir değerlendirme olması ve ayrıca 3 tekrar test ile sınanması da çocuk tercihlerinin referans kabul edilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Çizelge 8.).

Örneklem grubundan seçilen alt örneklemleri oluşturan anasınıfı çocuklarına iki, üç, dört hafta arayla uygulanan TIMI test-tekrartest zeka puanları arasındaki ilişki çizelge 9.'da veril-

- Yörükoğlu, A. (1997). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti. İstanbul. s.106.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences the Theory in Practice. Published by Basic Books, A. Division of Harper Collins Publishers.
- Teele, S. (1995). The Multiple Intelligences School. (Ed. B. Bradley), Citigraph Printing, Redlands CA, s. 9-14
- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences in the Classroom. (Ed:Ronald S. Brandt) Printed in the United States of America, s.16-158
- Özden, Ö. (1998). Öğrenme ve Öğretme. Önder Matbaacılık. Ankara.
- Arıkan, R. (1995). Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma. Tutubay Ltd. Şti., Ankara, s. 117-146.
- Shearer, C.B (2000) Commonmiracles In The Classroom A Guide To Multiple Intelligences In Your School. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Shearer, C.B (1997) Development And Validation Of A Multiple Intelligences Assesment Scale For Children. ED 409110
- Aral, N. (1993). Çocuklarda ve Ergenlerde İlgilerin Gelişimi. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi Ltd. Şti., Ankara, s. 340-345.

INTRODUCTION

Being the smallest social institution, the family reflects the standards of judgement, traditions and customs belief and attitudes of the society along with the individual factors. All families arrange their interfamilial relation under the influence of cultural norms which are unwritten.

Parents are directly effective on the social and emotional development of the child and they are the first and the most important models who could be imitated. The role of "mother and father" acted for the children, the role of "spouse" acted by the parents between each other and their roles as "individuals of the family" cause a functional impact on the child's personality development.

All families arrange their interfamilial relation according to their own cultures. The first social milieu of the child is his/her mother. (Waters, Vaughn and Egeland, 1980: Kagan, 1979: Matas, Arned and Sroufe, 1978)

Many studies also emphasize the importance of the communication between the father and the child, as the child shows the same reactions to his/her father as his/her reactions to his/her mother (Lamb, 1977). Mothers and fathers are the first and the most important models who could be imitated by the children.

The child begins to learn the concept of "mother", "father" roles and family". The next social milieu following the family is the education institutions. Generally, subjects about family and members are included in the training programs (Ministry of National Education Curriculum). With the help of the training child intensifies the concepts, he/she has learned about the family, mother and child. However, because of the child's own family structure and interfamilial relations, his/her perception of the concepts of "family, and roles of mother-father" may differ.

There is a lack of significant models for the orphan children in terms of the roles of mother

and father as well as the family concept. This lack may cause a change in their point of views about the concept of family, mother-father.

METHOD

Subject

This study has been carried out by collecting information from 856 children in the 4-9 age group of whom 433 are girls and 423 are boys, while 626 of them have applied to Mother and Child Health Centers and they not go to any kindergarten, where as 160 are from private and public kindergartens and 70 are the children from the orphanage.

Procedure

Information about the demographic characteristics about the child and his/her family such as age sex, educational states of parents were collected from mothers, from then files of the children in the kindergarten and from the files of the orphan children.

The perception of the concept of "family" by the children were evaluated by using the projective method.

The researcher talked to the children included and the study one by one. Once the researcher in the child met, they talked about the interests of the appropriate to his/her age. Then, the researcher showed the cartoons with the figures of a woman, a man, a girl and a boy to the child. These figures on the cartoons had bathing suits and the child was asked to put cartoon clothes on them. Afterwards, the child was a asked such a question: "Who could this woman be? Give a name to this woman etc. "Than the researcher asked the child:

1. Whether a mother, a father and a child constitute a family or not.
2. Whether a mother and a father constitute a family or not.
3. Whether a mother and a child constitute a family or not.

Table 2: Replies of 4-9 Years Old Children to the Query “In Your View What is Family?”

Responses Children	Means mother father & a child		Means home		Means marriage or to give birth		Means living together		We are family and we look like this picture		No response		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Not attending kindergarten	246	39.3	166	26.5	14	2.2	20	3.2	32	5.1	148	23.7	626	100.0
	40	57.2	1	1.4	1	1.4	–	–	–	1.4	27	38.6	70	
Orphan Children Attending kindergarten	64	40.0	20	12.5	17	10.6	32	20.0	–	–	27	16.9	160	100.0
Total	2221	350	40.9	187	21.8	32	3.7	52	6.1	33	3.9	202	856	100.0

(20.0%) to the highest among the children who received preschool training. This may be due to the detailed explanation of the family concept at schools. A recent study has also shown the difference in the developmental evaluation of the concept of marriage between the preschool children and who attend primary school (Mazur, 1993).

It was a striking finding that among the orphan children, the highest percentage of response to family concept was “a group of a mother, a father and a child” (57.2%). The second highest percentage for orphan children constituted of the children who did not response to the same question, stating that they did not know (38.6%). It was observed that orphan children perceived the concept of family, no matter if they received training or not.

When the responses to the questions whether the figures of woman and man constituted a family were examined (Table 3), It was found that the children who did not receive and preschool training have either responded as “because they are husband and wife” (27.0%) or as “they are not a family” (27.9%).

These findings give the impression that children who did not receive any preschool training are confused about the family concept. The percentage of no response being the highest among these children may be due to their not attending school. As they do not have enough knowledge if a wife and a husband constituted a family, they have generally preferred not to reply or to response as they do not constitute a family (27.9%). However, 35.6% of the children who received preschool

Table 3: Replies of 4-9 Years Old Children to the Query “In your View Why do the Male and Female Figures Make up Family?”

Responses Children	Because they are husband & wife		Because they are living in in the same home		Because they are going to be mother& father		No response		They are not family		Total	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Not attending kindergarten	169	27.0	28	4.5	47	7.5	207	33.1	175	27.9	626	100.0
	6	8.6	2	2.8	2	2.8	37	52.9	23	32.9	70	100.0
Orphan children Attending kindergarten	57	35.6	10	6.3	20	12.5	18	11.3	55	34.3	160	100.0
Total	232	27.1	40	4.7	69	8.1	262	30.6	253	29.5	856	100.0

Table 4: Replies of 4-9 Years of Children to the Query "In Your View, What Is Mother?"

Responses Children	Women/ Human being		She gives birth to baby nourish it		She does the domestic chores		She is beautiful		Who plays with and educates her children		Husbands' wife		Looks like my mother		She looks like this picture		No response		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Not Attending Kindergarten Orphan Children	96	15.4	156	24.9	54	8.6	19	3.0	20	3.2	13	2.1	184	29.4	13	2.1	71	11.3	626	100.0
Attending Kindergarten	11	15.7	6	8.6	7	10.0	1	1.4	-	-	-	-	5	7.2	1	1.4	39	55.7	70	100.0
Total	40	25.0	54	33.7	12	7.5	5	3.1	-	-	10	6.3	13	8.1	2	1.3	24	15.0	160	100.0
Total	147	17.2	216	25.2	73	8.5	25	2.9	20	2.3	23	2.7	202	23.6	16	1.9	134	15.7	856	100.0

Table 5: Replies of 4-9 Years of Children to the Query "In Your View, What Is Father?"

Responses Children	Men/human being		Who plays with and educates his children		Who earns money and goes to work		Mother's husband		Who watched TV and play soccer		Looks like my mother		He looks like this picture		No Response		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Not Attending Kindergarten Orphan Children	99	15.8	28	4.5	198	31.6	21	3.3	10	1.7	190	30.3	22	3.5	58	9.3	626	100.0
Attending Kindergarten	12	17.1	1	1.4	9	12.9	-	-	-	-	3	4.3	4	5.7	41	58.6	70	100.0
Total	47	29.4	10	6.3	47	29.4	6	3.7	5	3.1	17	10.6	3	1.9	25	15.6	160	100.0
Total	158	18.5	39	4.6	254	29.7	27	3.1	15	1.7	210	24.5	29	3.4	124	14.5	856	100.0

person who gave birth to themselves and who raised them up (Table 4). Their second definition of father implies the sociological process of the father towards earning money and going to work.

The children who received preschool training gave a more conceptual response to "What is a mother?" with 33.8% as giving birth to children and raising them up with 25.0% as "a woman and a human being" (Table 4). The same conceptual definition was seen for the father with 29.4% as "a man, a human being" and with the same percentage "he earns money, he goes to work" (Table 5). These conceptual definitions may be due to the importance given to the mother as a woman and father as a man while teaching the concept of family in the preschool training programs. On the Turkish family structure tasks are shared according to sex. Father is generally responsible of earning money for the family, while mother is responsible of the house, taking care of the children and their training. Parallel to these responsibilities, expectations from sons and daughters and the reactions to their demands also differ (Cohen & Rae. 1987, Hodgkinson 1962).

It was observed that 55.8% of the orphan children have not responded to the question "What is mother?" and the same percentage was

58.6% for the question "What is father?" (Table 4-5). These high proportions may be due to the orphan children not seeing appropriate models of mothers and fathers in the orphanage and hence, not being able to understand their roles. The observations of children about the roles of mother-father may be a clue to how they will behave when they become a mother or a father. Among orphan children, this clue is lacking. In a study carried out on boys and girls aged 15 with the aim of determining their family concept, it was observed that they expected to "share" when they would become a mother or a father (Calvert, Barbara, Stanton, Warren, 1992). Another study supporting these findings have shown that the models of mother and father reflect the environmental values and norms which are directly transmitted to children through culture (Seward, 1980).

Children included in the study were asked which table they would prefer to be among the tables of man, woman, boy and girl, they were shown (Table 6). The highest responses were

When we examine Table 5, we see that a statistical analysis could not be performed since 21% of the expected frequency of the answers of the children with preschool training, orphan children and children with no preschool training –among the children selected for the research– to the question “In your view, that is mother?”, proved to be smaller than 5.

When we examine Table 6, we see that a statistical analysis could not be performed since 22% of the expected frequency of the answers of the children with preschool training, orphan children and children with no preschool training –among the children selected for the research– to the question “Which member of this family would you like to be?”, proved to be smaller than 5.

When the distribution of the answers of the children included in the research to the question “In your view, do female, male and child figures make up family?” is examined with respect to their ages; An analysis could not be performed because in the tables created with respect to the ages of children with no preschool training and orphan children, the expected frequency number which is smaller than 5, is more than 20%. When the distribution of the answers of the children with preschool training to this question was examined, no statistically significant difference had been found according to the chi-square statistical analysis ($\chi^2=0.4777$, $p>0.05$).

When the distribution of the answers of the children in the sample, to the question “In your view do female and male figures make up family?”, is examined with respect to their ages; An analysis in tables formed by the answers of orphan children and children with preschool training to this question with respect to their ages could not be performed because, the expected frequency number which is smaller than or equal to 5 was more than 20%.

When the distribution of the answers of the children, to the question “In your view, what is family?”, is examined with respect to their ages; An analysis in tables formed by the answers of orphan children with preschool training to this question with respect to their ages could not be performed because, the expected frequency number which is smaller than or equal to 5 was more than 20%.

When the distribution of the answers of the children included in the research, to the question “In your view, what is mother?”, is examined with respect to their ages; An analysis in tables formed by the answers of orphan children and with preschool training to this question with respect to their ages could not be performed because, the expected frequency number which is smaller than or equal to 5 is more than 20%.

When the distribution of the answers of the children included in the research, to the question “In your view, what is father?” is examined with respect to their ages; An analysis in tables formed by the answers of orphan children with preschool training to this question with respect to their ages could not be performed because, the expected frequency number which is smaller than or equal to 5 in more than 20%.

When the distribution of the answers of the children included in the research, to the question “Do female, male and child figures make up family?”, is examined with respect to gender; An analysis in tables formed by the answers of orphan children and children with respect to their genders could not be performed because, the expected frequency number which is smaller than or equal to 5 is more than 20%. When the distribution of the answers of the children with preschool training to the question “Do female, male and child figures make up family?” was examined, no statistically significant difference had been found according to the chi-square statistical analysis ($\chi^2=0.158116$, $p<0.05$).

Table 7: Distribution of the Answers of the Children with no Preschool Training to the Question “In Your View, Do Female, Male and Child Figures Make Up Family?” with Respect to Age Groups.

Responses Ages	Yes		No		No Response		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
4-6	219	79.1	50	18.1	8	2.8	277	100.0
7-9	229	65.6	118	33.8	2	0.6	349	100.0
Total	448	71.6	168	26.8	10	1.6	626	100.0

Chi-square ($\chi^2=23.3751$, $p<0.05$ significant $p=0.00001$)

It is observed that while 39.0% of children-with no preschool training-of the age group 4-6 and 39.5% of the children-with no preschool training of the age group 7-9 have responded “father and child” to the question “In your view, what is family?”, 13.2% of children-with no preschool training -of the children-with no preschool training of the age group 7-9 have not been able to respond to this question at all.

Table 9 demonstrates the distribution of the answers of children with no preschool training to the question “In your view, what is mother?” with respect to the age groups. As a result of the examination of Table 9, the difference between the age groups has been found to be statistically significant ($p=0.0000$, $p<0.05$).

When the findings are examined, it is observed that while most (42.2%) of the children of the age 4-6 have responded “like my mother”, most (35.5%) of the children of the 7-9 have responded “she gives birth to the baby and nourishes it” to the question “In your view, what is mother?”. The least rate (0.4%) of the children of the age group 4-6 have responded “husband’s wife” and the (east rate 1.7%) of the children of the age group 7-9 have responded “like my mother” to the same question.

Table 10 demonstrates that the difference between the answers of the children with no preschool training to the question “In your view, what is the father?” and the age groups has been found to be statistically significant ($p<0.05$).

Table 8: Replies of 4-9 Years Old Children to the Query “Which member of this family would you like to be?”

What is Family Ages	Means mother father&a child		Means home		Means marriage or to give birth		Means living together		We are family&we look like this picture		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4-6	108	39.0	33	11.9	8	2.9	9	3.2	18	6.5	101	36.5
7-9	138	39.5	133	38.1	6	1.7	11	3.2	14	4.0	47	13.5
Total	246	39.3	166	26.5	14	2.2	20	3.2	32	5.1	148	23.6

Chi-Square $\chi^2=77.32974$ $p<0.05$ significant

Table 9: Distribution of the Answers of the Children with no Preschool Training to the Question “In Your View, What is Mother?” With respect to age groups.

Responses Ages	Women/ Human being		She gives birth to baby nourish it		She does the domestic chores		She is beautiful		Who plays with and educates her children		Husbands’ wife		Looks like my mother		She looks like this picture		No response		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4-6	28	10.1	32	11.6	33	11.9	8	2.9	7	2.5	1	0.4	117	42.2	7	2.5	44	15.9	277	100.0
7-9	68	19.5	124	35.5	21	6.0	11	3.2	13	3.7	12	3.5	67	19.2	6	1.7	27	7.7	349	100.0
Total	96	15.3	156	24.9	54	8.6	19	3.0	20	3.2	13	2.1	184	29.4	13	2.1	71	11.4	626	100.0

Chi-square $\chi^2=95.89281$ $p<0.05$ significant $p=0.0000$

generations have also shown the similarity in the expectations about ethic values such as being honest or being decent etc. (Üstün, 1994).

According to the results of our study, receiving preschool training does not cause a great difference in the perception of family concepts. However, a great majority of orphan children have either defined the family as a group that constitutes of a mother, a father and child or they preferred not to respond this question.

When the data of the 1996 survey on orphan children in Turkey was examined, it was observed that 231 children who lived in the orphanage had never met their parents (mother and father deceased) while 1149 of them were staying in the orphanage due to various reasons (economic) problems, second marriage, exploiting the child etc.) although their parents were present. These findings show us that most of the children who stay in the orphanage in Turkey have met a model of family even if these models are undesired models.

The conditions of adopting a child in Turkey needs a long and difficult procedure. For this reason, the number of children in orphanage is quite high. However, the number of educated personnel who work in orphanage is inadequate. Children grow up with caregivers and these caregivers continuously change, but the educational level of these caregivers is also inadequate. For this reason, it is impossible for the orphan children to identify appropriate models of mother and father. They are deprived of a healthy family life. This deprivation negatively affects all development areas of orphan children and prevent them from being healthy in social-emotional aspects Table 7 shows the distribution of applications about orphan children in Turkey.

A study carried out by Saltz in 1973 on orphan children has that short-term training programs offered to caregivers increased the social development grades of orphan children.

In conclusion, in our world where forming a healthy family gains importance everyday, it is a well known fact that each child living within a family milieu has great importance in the formation of healthy societies.

References

- Aberts, E; Kolverbuer, A.E (1983). "Mother-infant Dialogue in the First Days of Life: An Observational study During Breast Feeding", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 24, 121-141.
- Barunch, G.K; Barnett, R.C (1986). "Fathers Participation in Family work and Children's Sex-Role Attitudes", *Child Development*, Vol. 57, 1210-1223.
- Calvert, B; Stanton, W.R (1992). "Perceptions of Parenthood: Similarities and Differences Between 15 Year Old Girls and Boys", *Adolescence*, Vol. 27, 315-328.
- Cohen, S; Rae, G (1987). *Growing up with children*, New York, CBS Collage Publishing.
- Hadgkinson, H.L (1962). *Education in Social and Cultural Perspectives*, USA, Penguin Press.
- Kagan, J (1979). "Family Experience and The Child's Development", *American Psychologist*, Vol. 34, 886-891
- Lamb, M.E (1977). "The Development Mother-Infant And Father-Infant Attachments In The Second Year Of Life", *Developmental Psychology*, Vol. 13, 637-648.
- Mann, B.J; Bordvin, C.M; Cone, L.T; Bordvin, B.J; Sylvester, C.E (1992). "Children's Concepts of The Family", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 31, 478-482.
- Matas, L.; Arend, R.A., Sroufe, L.A (1978). "Continuity in Adaptation: Quality of Attachment and Later Competence", *Child Development*, Vol. 49, 547-556.

OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA PROSOSYAL DAVRANIŞLAR

PRESCHOOL CHILDREN AND PROSOCIAL BEHAVIORS

Selay UZMEN*

ÖZET

İnsanların toplumda bir araya gelerek anlaşmalarını, birbirleriyle iletişime geçmelerini sağlayan davranış özelliklerinden olan prososyal davranışlar, "başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar" olarak tanımlanır. Prososyal davranışların gelişiminde belirleyici olan yedi faktör; biyoloji, kültür, kişisel farklılıklar, sosyalizasyon, zeka, duygusal tepkiler ve durumsal faktörlerdir. Genel olarak paylaşma, yardım etme, işbirliği yapma ve teselli etme gibi davranışlar prososyal davranışların tipleri olarak kabul edilmekte ve incelenmektedir. Doğal gözlemler, durumsal testler, puanlandırma, sosyometrik anket ve prososyal davranışları ölçen sorular yaygın olarak kullanılan prososyal davranış değerlendirme metotlarındandır. Okulöncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını desteklemek ve pekiştirmek amacıyla, çocuğun yaşantısındaki yetişkinler çocuklara model olmalı, bu davranışlar ile ilgili açıklamalarda bulunarak, bu davranışları ödüllendirmeye özen göstermelidir. Eğitimciler de okullarda bu davranışlar üzerinde durarak, bu davranışları kuvvetlendirici etkinlikler uygulamalıdır. Televizyon, filmler, çizgi filmler, kitaplar vb. gibi sembolik modellerin de bu davranışlar üzerindeki etkileri unutulmamalıdır.

Anahtar Sözcükler: Prososyal Davranışlar, Olumlu Sosyal Davranışlar, Okulöncesi Dönem Çocukları

ABSTRACT

Prosocial behaviors are some of the characteristics that help people get along in society and motivate people to interact with one another. Prosocial behaviors are defined as "voluntary actions that are intended to help or benefit another individual or group of individual". The seven determinants of prosocial behaviors are; biology, culture, personal variables, socialization, cognitive processes, emotional responsiveness and situational conditions. The types of prosocial behaviors are sharing, helping, cooperation and comforting behaviors. Naturalistic observations, situational tests, ratings, sociometric questionnaires and questionnaire measures of prosocial responding are the assessment techniques used for prosocial behaviors. To enhance and encourage prosocial behaviors in preschool children, the adults in the child's life should model these behaviors, make explanations and give rewards as the child performs prosocial behaviors. The teachers must focus on prosocial behaviors at school and should prepare special programs to enhance these behaviors. The effects of symbolic models like television, films, cartoon films, books etc. should not be forgotten.

Keywords: Prosocial Behaviors, Positive Social Behaviors, Preschool Children

Toplumları oluşturan bireylerin bir araya gelmelerini ve bir arada kalmalarını sağlayan çok sayıda değer vardır. Bireylerin birbirleriyle olumlu sosyal ilişkilere girmesi ve bu ilişkileri olumlu yönde sürdürebilmesi için önemli olan bu değerler, toplumların ve bireylerin daha sağlam ve güçlü olmalarına da yardımcı olmaktadır.

Toplum, içindeki bireylerin iyiliğini koruyan, destekleyen gelenek ve görenekler üzerine

kurulmuştur. Gelenek, göreneklerin yardımı ile yetişkin ve çocuklara toplum içindeki diğer bireylere karşı olumlu yaklaşımları öğretilir, toplumda sosyalleşmeleri sağlanır. Yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal davranışlar, bireylerin toplumla sosyal bağlar kurmasını ve bu bağların sağlıklı bir şekilde devamını kolaylaştırır (Kim ve Stevens, 1987). Davranışları belirleyen formal ve formal olmayan kurallar,

* Dr. Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

çocuklara oyuna katılması için izin vermektir (Beatty, 1999). Mussen ve Eisenberg-Berg (1977), çocukların hangi durumlarda prososyal davranışlar sergiledikleri, ne zaman başkalarına yardım etmek istedikleri gibi konular üzerinde durmuştur. Yapmış oldukları araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çocukların başkalarının çeşitli ihtiyaçları olduğunu anlamaları, bu ihtiyaçları doğru yorumlamaları ve onlara yardım edebileceklerini farketmelerinin yanında bu gibi durumlarda, kendilerini rahat hissetmeleri ve ihtiyaç duyulan yardımı sunabilme kapasitelerinin olması gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran Glazer, 1991).

Prososyal davranışların 'kazanımı' ile bu davranışların 'uygulanması' arasında fark vardır. Bir kişi prososyal bir davranışı öğrenmiş olsa da, bu davranışı sadece bazı durumlarda ve olaylar karşısında uygulayabilir. Kültürel beklentiler (toplum değerleri, gelenek ve görenekler) veya 'nasıl davranılması gerektiği' gibi bazı normlar; öğrenme, özdeşim kurma ya da başkalarını taklit etme yoluyla kazanılmaktadır. *Karşılık verme normuna* göre, bir kişi kendisine yardım etmiş olan başka birisine yardım etmelidir. Sosyal sorumluluk normu ise, yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Sosyal sorumluluk normu içselleştirildiği zaman kişi, başkaları için hareket etmeye başlar ve hiç bir çıkarı yokken sadece kişisel nedenlerden hareket etmeye başlar. Çocuklar sekiz-dokuz yaşlarına kadar, sosyal sorumluluk normunu öğrenir, bu sorumluluğu başka çocuklara da anlatabilir ve başkalarının davranışlarını bu normlara göre yargılamaya başlayabilir. Diğer taraftan, kişilerin bu normları bilmesi prososyal davranışları uygulaması gerektiği anlamına gelmez. Bir ilkokul çocuğunun normları bilmesi, o çocuğun ihtiyacı olan birisine bir yardımda bulunacağı anlamına gelmemelidir. Çocuk içselleştirilmiş ya da öğrenilmiş normlar dahilinde hareket etmek için, öncelikle başka kişilerin gereksinimlerinin olduğunu ve bunların neler olduğunu anlamalı, bunları doğru yorumlayabilmeli ve kişiye yardım

edebileceğini anlamalıdır. Çocuk kendisini yeterli hissedebilmeli, diğer bir deyişle gereksinim duyulan yardımı sunabilme becerisinin olması gereklidir. Sosyal sorumluluğu bilen bir çocuğun ön koşullar yerine getirilmediği zaman, herhangi bir yardım sunması da beklenemez. Gerekli bilişsel kapasiteye sahip olmayan, benmerkezci bir çocuk, başkalarının gereksinimlerinin farkına varmaz ya da bu gereksinimleri doğru şekilde yorumlayamaz. Bazı durumlarda, sosyal sorumluluğun uygulanmaması, yardım etme isteğinin olmamasından da kaynaklanabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Prososyal Davranışların Gelişimi ile İlgili Kuramsal Görüşler:

Araştırmacılar prososyal davranışların kazanımı ve gelişiminin altında yatan süreçler ve ahlaki, sosyal gelişimin kavramları ile ilgili çeşitli açıklamalar yapmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, bir çok araştırmacıya ışık tutacak çeşitli kuramlar üretilmiştir. Üretilmiş bu kuramlar, hem ayrı ayrı, hem de hepsi birlikte gözden geçirildiğinde, prososyal davranışlar konusunda oldukça önemli gelişmeler gerçekleştirildiği anlaşılabilir.

Olgunlaşma kuramı: Olgunlaşmacı kuramcılar, insanların empati hissi ile doğduklarını belirtmiş ve bu bakış açısına göre; arkadaşlarının düşüp ağladığını gören çocukların, kendilerinin de bu acı ve üzüntü hissini anlayabildiklerini vurgulamıştır. Aynı görüşü destekleyen diğer araştırmalarda, yeni doğan çocukların bir ağlama sesi duyduğu zaman rahatsız oldukları gözlenmiştir (Kim ve Stevens, 1987).

Çevreci kuram: Çevreci kuramcılar, empatinin aile, yakın çevre ve toplumun incelenmesinden sonra anlaşılabileceğini tartışmaktadır (Kim ve Stevens, 1987).

Psikoanalitik Kuram: Özdeşim kurma aşaması sırasında çocuk, ebeveynin karmaşık davranış örüntülerinin bir kısmını, kişisel özelliklerini, güdülerini, ahlaki standartlarını, değerlerini ve yasaklarını model alır. Psikoanalitik kuram, davranışsal kuramcılarının, prososyal

tadır, bazen bu faktörlerden birisi belli bir durum için açıklayıcı olabilirken, bazen bir çoğu aynı anda gözden geçirildikten sonra anlaşılabilir. Aşağıda açıklanan faktörler prososyal davranışların incelenmesi ve anlaşılması açısından önemli faktörlerdir.

a. Biyoloji ve Prososyal Davranışlar:

Biyoloji prososyal davranışların kapasitesinde önemli bir rol oynamaktadır. Prososyal davranışlarda bulunmak için genetik faktörlerin öneminin büyük olduğu düşünülmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

b. Kültür ve Prososyal Davranışlar

(Çevresel Faktörler): Bir çocuğun içinde yetiştiği toplum, çocuğun prososyal davranışlar ile ilgili yapısını şekillendirebilir. Prososyal davranışlar pek çok kültürde baskınken, bazı kültürlerde de bencil olmak normal davranışlar arasında sayılabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997). Kültür faktörü, genel anlamda prososyal davranışların açıklanmasında iyi bir yol gösterici olarak ele alınabilir. Çocuk, üyesi olduğu toplumun sahip olduğu kültürel özellikleri gözleme şansına sahiptir ve prososyal davranışları daha hızlı ya da daha yavaş kazanması mümkündür. Yardım etmeyi önemli sayan ve devamlı uygulayan kültürde çocukların bu davranışa yatkın olma ihtimali her zaman daha fazla olacaktır.

c. Kişisel Farklılıklar ve Prososyal Davranışlar:

Çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, ailesinin büyüklüğü, doğuş sırası, kişilik özellikleri, sosyal ve duygusal uyumu prososyal davranışların sergilenmesinde farklılıklar yaratabilecek özellikler olarak görülmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

d. Sosyalizasyon ve Prososyal Davranışlar:

Prososyal davranışlardaki bireysel farklılıkları açıklamada kültürün yetersiz kaldığı gözönünde bulundurulacak olursa, bireysel farklılıkları açıklamada toplum içindeki başlıca temsilcilerin, prososyal davranışların gelişimini sağlamada ya da engellemede ne tür işlevlere sahip olduklarının incelenmesi önem kazanmaktadır (Özüçücu, 1995). Sosyalleşme süreci

içinde, ailenin ve yakın çevrenin birinci derecede, okul ve okul ile ilgili çevrenin de ikinci derecede önemli olduğu bilinmektedir. Çocuk öncelikle evde ve yakın çevrede, sonra da okulda çok sayıda model ile karşılaşacaktır. Çocuğun prososyal davranışlara yatkınlık kazanması, bu çevrelerde bu tip davranışları sıklıkla gözlemesi ile gelişebilir. Çocukların okula başladığı andan itibaren olumlu ve olumsuz tüm davranışları gözleyecekleri ve bunları içselleştirecekleri düşünülürse, okulların ve okulda bulunan eğitimi ve diğer çocukların önemi de ortaya çıkacaktır.

e. Zeka, Rol Alma, Kişiler Arası Problem Çözme, Ahlaki Yargı ve Prososyal Davranışlar: Prososyal bir davranış uygulama kapasitesinin yanında, herhangi bir prososyal durumu algılamak, yorumlamak ve başkalarının duygularını anlamak gerekmektedir.

Başkalarının gereksinimleri ve isteklerinin değerlendirilmesi ve hangi davranışların çocuklar için etkili ve yararlı olacağına karar verilmesi önemlidir. Prososyal davranışların belirleyicilerinden bilişsel işlevler; olayları algılama, yorumlama, değerlendirme, bilişsel olgunluk ve gelişim düzeyi gibi değişkenleri içermektedir. Bir prososyal davranış, algılama, düşünme, usavurma, problem çözme ve karar verme gibi birkaç temel süreci içermektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

f. Duygusal Faktörler ve Prososyal Davranışlar: Prososyal davranışlar her zaman mantık, anlayış ya da muhakeme üzerine kurulu değildir; duygusal faktörler de prososyal davranışların öğrenilmesinde ve uygulanmasında önemli etkenlerdendir.

Suçluluk, sempati ve empati gibi duygular, kişinin başkalarına karşı prososyal davranışlarda bulunup bulunmamasını etkileyen önemli faktörlerdendir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

g. Durumsal Faktörler ve Prososyal Davranışlar: Dış baskılar, toplumsal olaylar ve sosyal çevre gibi etkenler prososyal davranışların gelişiminde önemli belirleyicilerdendir.

teselli etme gibi prososyal davranışları farklı yöntemler ile değerlendirmek mümkündür, ancak yapılacak olan bir araştırmada sadece bir yöntemin uygulanması, prososyal davranışların değerlendirilmesi için yeterli olmayabilir. Planlanan araştırmada en az iki yöntemin kullanılması prososyal davranışların daha sağlıklı şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.

Araştırmacılar genellikle kendi kriterlerini oluştururlar ya da diğer araştırmalardan uyarlamalar yaparlar, ancak en uygun değerlendirmeler genellikle aşağıda belirtilen beş kategoriden birisine uyar (Eisenberg ve Mussen, 1997).

1. Doğal Gözlemler: Okulöncesi dönem çocuklarını tanımanın en etkili yolu, doğal bir gözlemci olmaktır. Gözlemler çocuk bahçesinde, evde, sınıfta ya da çocukların doğal davrandıkları düzeneklerde yapılabilir. Gözlemci sistemli olarak, belirli gözlemsel zaman aralıklarındaki olayları ve tepkileri kayıt eder. Belli zaman aralığında olan tepkilerin oluşumunun sıklığı, çocuğun davranış puanını belirler. Doğal gözlem, çok fazla zaman ve güç almakla beraber, özel olarak düzenlenmiş ortamlarda çocuğun doğal davranışlarını en doğru ve güvenilir şekilde belirleyen yöntemlerden birisidir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

2. Durumsal Testler (Laboratuvar Ölçümleri): Prososyal tepkileri ölçmek amacıyla hazırlanmış ve kontrollü ortamlarla ilgili olan testlerdir. Tipik bir durumsal testte, çocuk ilk önce bir oyun oynar ya da araştırmacının istediği bir aktiviteyi yapar ve para, kupon gibi ödüller kazanır. Kazandıkları ödülleri diğer çocuklara ya da bağış kurumlarına vermeleri için kendilerine fırsatlar tanınır. Çocuğun böyle durumlarda nasıl tepkiler verdiği, yardım edip etmediği, herhangi bir bağışta bulunup bulunmadığı kaydedilir. Diğer prososyal davranışları ölçmek amacıyla da durumsal testler hazırlanabilir. Çocukların bu durumlara tepkileri sadece genel davranışları içinde küçük bir örnek olmasına rağmen, araştırmacılar çocukların ortaya çıkarttıkları davranışların varlığını kabul etmekte ve bunun çocuğun doğal davranış-

larının göstergesi olduğunu varsaymaktadır. Çocukların sergilediği bu davranışlar, durumsal testlerdeki prososyal davranışlar ile diğer durumlardaki davranışlar arasında ilişki kurularak kontrol edilebilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

3. Puanlandırma: Çocukların prososyal davranışları ile ilgili durumlarının puanlandırılarak değerlendirilmesidir. Puanlandırma genellikle öğretmenler ya da çocuğu iyi tanıyan ve farklı ortamlarda onları gözlemlemiş kişiler tarafından yapılır. Puanlandırma küçük yaş çocuklarının değerlendirilmesi için daha sağlıklıdır (Eisenberg ve Mussen, 1997).

4. Sosyometrik Anket: Çocukların prososyal davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanıp uygulanan bir testtir. Genellikle çocuklara sorulan sorular ile, sınıf arkadaşlarını önceden verilmiş açıklamalara uygunluğu açısından değerlendirirler, "başkalarına karşı düşünceli ya da yardımsever üç arkadaşınızın ismini verin" gibi. Yapılmış olan değerlendirmeler, çocuğun o özellikler içindeki durumunun puanını oluşturur. Sosyometri daha çok ilkökul seviyesindeki çocuklar için uygun olabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

5. Prososyal Davranışları Ölçen Sorular: Kişinin kendi prososyal davranışlarının ortaya çıkma sıklığı ile ilgili olan sorulardır, örneğin; çocuğa "ne kadar sıklıkla başkalarına paket taşımada yardım ettiği" sorulabilir. Prososyal davranışları ölçmeye yönelik testler, kişilerin olduklarından daha fazla prososyal davranış içine girmelerine sebep olabileceği için çok geçerli olmayabilir, örneğin, yardımseverlik ya da başkalarını önemsemek toplumda çok önemli değerler olduğu için, denekler kendilerini bu özellikler yönünden güçlü göstermeye çalışabilir. Bu tip testler diğer prososyal davranışların ölçümü ile birlikte kullanıldıklarında daha etkili olabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Prososyal Davranışların Pekiştirilmesi, Desteklenmesi

Yetişkinlerin prososyal davranışların nasıl pekiştirildiğini, desteklendiğini bilmesi gerek-

için oldukça yararlı olacaktır. Çocukların izleyeceği programlar hazırlanırken, içeriğinde prososyal davranışların modellenmesi, pekiştirilmesi ve desteklenmesi çok önemlidir. Günlük hayata fazlasıyla girmiş olan televizyonun çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkileri de yıllardır tartışılmaktadır.

2. Eğitimin Etkileri: Çocuk doğduğu günden itibaren önce ailesinden, sonra da çevresinden ve çeşitli eğitim kurumlarından almış olduğu eğitim yoluyla çeşitli bilgiler ve deneyimler edinmektedir. Prososyal davranışların kazanımında ve pekiştirilmesinde de eğitimin etkisi, eğitimciler tarafından önemsenmesi ve dikkate alınması gereken bir konudur. Prososyal davranışların kalitesinin artması ve davranışların devamının sağlanabilmesi için bilinçli bir eğitim planının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Toplumda sosyalleşmenin gelişimini destekleyen en önemli kurum okuldur. Okul ve sınıf sisteminin bütünü, prososyal davranışların gelişimi ve eğitimi için kritik bir alan olarak görülebilir. Sosyalizasyon süreci içinde okulda öğretmenin ebeveynin yerini aldığı düşünülmektedir. Ailede prososyal davranışları zenginleştiren süreçler, sınıfta öğretmen-öğrenci ilişkilerine uyarlanabilir. Eşsiz bir sosyal ortam olan sınıf bir "arkadaş topluluğudur" ve sınıftaki yaşlıların etkileşiminin kalitesi çocuklar arasında prososyal davranışları destekleyen kritik değişkenlerdir (Staub ve ark., 1984).

Çocukları yardımlaşmaya, paylaşmaya, sıra beklemeye yönelten kısa süreli müdahale programlarının, dışarıda veya serbest oyun saatlerinde onların saldırganlıklarını azalttığı gözlenmiştir. Bilişsel ve sosyal becerilerin oyun yolu ile öğretilmesinin ilk örneklerinden biri Smilansky (1968) tarafından yapılmıştır. Düşük gelirli İsrail'li ailelerin çocukları ile çalışan Smilansky, sosyodramatik oyun eğitimlerinin daha fazla sözel iletişim ve olumlu etkili davranış ile daha az saldırganlık davranışı yarattığını saptamıştır. Spivak ve Shure (1974) araştırmasında, okulöncesi dönem çocuk-

larından oluşmuş gruplara rol alma ile ilgili olarak yol gösterildiğinde, bu çocukların kendi sosyal problemlerini, bu eğitimi almamış çocuklara göre daha kolay çözdüklerini saptamıştır. Yapılmış olan bu çalışmalar, prososyal davranış üzerine işlenmiş, dikkatlice organize edilmiş dramatizasyonların, prososyal davranışları desteklediğini ve aynı zamanda bilişsel gelişimi de kuvvetlendirdiğini açıklar (Aktaran Kim ve Stevens, 1987).

Öneriler

Çocukların prososyal davranışlarının desteklenmesi, pekiştirilmesi amacıyla toplum üyelerinin, ailelerin ve eğitimcilerin önemli görevler üstlenmeleri gerekmektedir. Prososyal davranışları desteklemek için, evde aile üyelerinin, yakın çevrede akrabaların, tanıdıkların, komşuların, okulda eğitimcilerin, çocuklara yönelik çalışan meslek sahiplerinin dikkat etmesi gereken çeşitli hususlar vardır.

- Yetişkinlerin olumlu davranışlar konusunda çocuklara model olmaları çok önemlidir. Prososyal davranışları gözleyen çocuklar bu davranışları taklit ederek uygulamaya başlamaları sağlanmalıdır.
- Yetişkinler çocukların prososyal davranışlarını gözledikçe onları sözleri ile onaylayarak ödüllendirirken, olumsuz davranışlarını onaylamamalı ve pekiştirmemelidir.
- Eğitimciler sınıf ortamında çocukların paylaşma, yardım etme, işbirliği yapma gibi farklı prososyal davranışlar uygulamaları için fırsatlar yaratmalıdır.
- Prososyal davranışları desteklemek, pekiştirmek amacıyla eğitim programları hazırlanmalı, müfredat programına bu davranışlar ile ilgili kısa ve/veya uzun süreli etkinlikler eklenmelidir.
- Prososyal konular içeren kitaplar okuma, hikayeler anlatma, film, çizgi film, televizyon programları izleme, drama,

ÇOCUKLUK DÖNEMİ KEKEMELİĞİNDE ANABABA ÇOCUK ETKİLEŞİMİ

PARENT-CHILD INTERACTION IN CHILDHOOD STUTTERING

Özcan DOĞAN* - Figen TURAN**

ÖZET

Kekemelerin ev ortamı, özellikle erken çocukluk döneminde, çocukluk dönemi kekemeliği ile ilgili kuramlarda, araştırmalarda ve klinik müdahalede merkezi bir rol oynamıştır. Bazı kuramsal görüşler kekemeliği, anababa davranışına bağlamaktadır ve anababalar bazı klinik programların hedefi olmaktadır. Kekemeliğe ilgili bilgilerdeki gelişmeler, kekemelerin ev ortamı ile ilgili bilgileri zaman içinde büyük oranda artırmıştır. Bu bağlamda, çocukluk döneminde karşılaşılan kekemelik durumlarında, anababalara verilecek öneriler çok önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Kekemelik, Akıcılık Bozuklukları, Çocukluk Dönemi Kekemeliği, Anababa-Çocuk Etkileşimi

ABSTRACT

Home environment of stutters, especially for early childhood stuttering plays a basic role in the theories, research and clinical intervention program about stuttering. Some theories suggested that there is a close relationship between stuttering and parents attitudes, and accept the parents as a target of clinical programs. As the information about stuttering increased, our knowledge about the home environments of stutters is increased. In this context, recommendations suggested to the parents are very important for the stuttering problems in early childhood.

Key Words: Stuttering, Fluency Disorders, Childhood Stuttering, Parents-Child Interaction

Kekemelik uzun yıllardır araştırmacıların ve klinisyenlerin dikkatini çeken bir konu olmuştur. Çocukluk döneminde karşılaşılan diğer tüm problemlerde olduğu gibi, çocukluk döneminde karşılaşılan kekemelik problemlerinde de anababaların probleme yönelik tutumları son derece önemlidir. Bu bağlamda çocukluk dönemi kekemeliğine yönelik anababa tutumlarının ele alınması ve ailelere yönelik önerilerin ortaya konulmasının ayrı bir önemi vardır.

Problemin toplum içerisindeki yaygınlığı ve karşılaşma sıklığına bakıldığında çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. Curlee ve Yairi (1997), ABD ve batı Avrupa'da kekemeliğin görülme sıklığının yaklaşık yüzde 4-5 olduğunu ve yaygınlığının ise yaklaşık binde 5 ile yüzde 1 arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Kekemelik tipik olarak ilk başta 5 yaşın altında tanılır ve ergenlikten önce normal akıcılığa dönüşebilir. Problemin en büyük risk grubunu %50'lik bir oranla 3-4 yaş grubu oluşturmaktadır. 2-3 yaşlarında bu problemin açığa çıkma olasılığı %25 olarak ve 5-6 yaşlarında da %25 olarak belirtilmektedir. Altı yaşından sonra azalma göstermektedir. Ergenlik döneminde ortaya çıkan kekemeliklerin organik bir probleme bağlı olabilecekleri ya da daha önceden ortaya çıkmış bir kekemeliğin geri dönüşü olabileceği öne sürülmektedir (Moorley, 1972; Wingate, 1976; Curlee, 1980; Conture, 1990).

Kekemelik bazı açılardan "eşit şansa sahip" bir bozukluktur. Tüm ırk ve sosyo-ekonomik yapıdan insanları etkiler. Buna karşın, bazı

* Araş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

** Yard. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

tekrarlar ve uzatmalarla karakterize edilir. Bu özellikler takip eden seslere geçici olarak geçememeyi yansıtır.”

1980, Perkins: “Kekemelik konuşma sesinin başlatılmasının anormal zamanlanmasıdır.”

1987, *Speech Foundation of America (Amerika Konuşma Vakfı)*: Kekemelik “Özellikle ses veya hece tekrarlarından oluşan ve kaçınma davranışının eşlik ettiği, konuşma akıcılığındaki istem dışı kesilme veya duraklamalarla kendisini gösteren bir iletişim bozukluğu” olarak tanımlanır.

1991, Perkins, Kent ve Curlee: “Keke-melik konuşmacı tarafından kontrol kaybı olarak yaşanan bir konuşma kesilmesidir.” Bu araştırmacılar kekemeliği kekemelik dışındaki akıcılık kusurlarından ayırmak için kekemelik dışı akıcılık kusurlarında kontrol kaybı duygusu yaşanmadığını belirtmişlerdir.

1995, Cooper ve Cooper: “Kekemelik... karakterisitik duygusal, davranışsal ve bilişsel örüntülerin eşlik ettiği anormal ve kalıcı konuşma akıcılığı kusurları ile kendisini gösteren klinik bir sendromdur.”

Alandaki uzmanlar tarafından düzenli olarak kabul edilen tek bir kekemelik tanımı yoktur. Literatürde bu ve diğer tanımlar arasında görülen farklılıklar, kekemeliğin kolayca karakterize edilmeyen karmaşık bir bozukluk olduğunu göstermektedir. Bu tanımlar kekemelik uzmanlarının bakış açılarındaki farklılıkları göstermektedir. Tanımların bazıları kekemelik davranışlarının (uzatmalar, tekrarlar gibi) dinleyiciyi temel alan bir bakış açısından tanımlanması ile sınırlıdır. Üçü, kekeleyen kişinin kekeleyemeyi algılayışı (kontrol kaybı) veya buna tepkisini (endişe, kaçınma) kapsayan bakış açısını içermektedir. Akıcı olmayan konuşmaların istem dışı yapıda olduğu yorumu kekeme kişinin algısını yansıtır. Birkaç tanım, bozukluğun altında yatan nedenlerle (akıcılık kusuruna yönelik psikolojik tepki, zamanlama kesintisi gibi) ilgili çıkarımda bulunmaktadır. Tanımlar, genel olarak, farklı zamanlarda

bozukluğun farklı öğelerini vurgulayan, alandaki değişen eğilimlerini yansıtmaktadır (Plante ve Beeson, 1999).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere kekemeliğin tüm araştırmacılarca kabul edilen ortak bir tanımı yoktur. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi kekemeliğin bilinen bir nedeninin olmaması ve bundan dolayı da nedenselliğine ilişkin çok çeşitli kuramların ortaya atılmış olmasıdır. Kekemeliğin nedenlerine ilişkin kuramlar genel olarak ele alındığında, bunların kalıtımı, çocuk gelişimini, nevrozları, öğrenme ve koşullanmayı temel alan kuramlar olarak sınıflandırılabilirliğini söylemek mümkündür.

Kekemelik Davranışları Nelerdir?

Kekemelik akıcı konuşmanın tekrarlar, uzatmalar, duraksamalar, bloklar ve araya ses/hece (şey, hım, yani gibi) eklemeler ile kesilmesidir. Kekemelik aynı zamanda akıcı konuşmanın bloke edilmesine eşlik eden kaçınma ve mücadele davranışları ile de karakterizedir. Yumrukları sıkamak, kafa sallamak, sallanmak, sesin tizliğinde ve yüksekliğinde değişme, gerginlik ve bunun gibi davranışlar sıkça rastlanan kaçınma davranışlarıdır.

Kekemeliğin Nedenleri Nedir?

Kekemeliğin nedenlerine ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu farklı yaklaşımların analitik olarak incelendiği bir çalışmada (Ham, 1990), kekemeliğin nedenlerine ilişkin kuramların üç farklı kategori altında ele alınabileceği belirtilmektedir. Bu analiz ile belirlenen kategoriler şunlardır: psikolojik, linguistik ve patofizyolojik kategoriler.

Psikolojik kategori, kekemeliği bir nevroz belirtisi olarak gören psikoanalitik yaklaşımları ve kekemeliği ödül-ceza terimleri ile açıklamaya çalışan psikososyal yaklaşımları içermektedir. Bu yaklaşım, kekemeliğin gelişiminde bireyin iç dinamikleri yanında bireyin çevresinin etkisini de vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlara göre bireyin birincil çevresi olarak ev ortamı ve anababa tutumlarının etkisi özellikle önemlidir. Anababa

edilmiştir. Kekeme çocukların anababaları ortalama 78 negatif ifadede bulunurken kontrol grubu anababaları 34 negatif ifadede bulunmuştur. Daha sonraki bir çalışmada Egolf, Shames, Johnson ve Kasprisin-Burrelli (1972) anababaların yapılandırılmamış karşılıklı konuşma sırasında okul yaşındaki kekeme çocuklarına karşı olumsuz tepkiler verdiklerini gözlemişlerdir. Negatif tepkiler, konuşmalarını kesme, sessiz kalma, veya çocuk kekeleyişini elleri ile kulaklarını kapama gibi davranışlardan oluşmuştur. Sözel etkileşimin doğrudan gözlenmesi yöntemi Langlois, Hanrahan ve Inouye (1986) tarafından da kullanılmıştır. Bu araştırmacılar 5 ila 9 yaş arasındaki sekiz kekeme okul dönemi çocuğunun ve kekeme olmayan kontrol grubu çocuklarının anneleri ile olan karşılıklı konuşmalarını kaydederek analiz etmişlerdir. Bu analizin sonuçları, kekemelerin annelerinin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla soru sorduklarını ve çocuklarından daha fazla istekte bulduklarını göstermiştir. Annebabaların aşırı ölçüde soru sormalarının evde bir baskı ortamı olasılığına karşı olumsuz kılmasa da, Weiss ve Zebrowski (1992) 4 ila 10 yaş arasındaki sekiz kekeme çocuğun anababaları ile yaptıkları 10 dakikalık bir konuşma sırasında sorulara verdikleri tepkilerin içerdiği akıcılık kusurlarının iddiada bulunulduğundan daha az olduğunu belirtmişlerdir.

Meyers (1990) daha çok kekeme çocukların anneleri ve babaları ile olan sözel etkileşimlerinin karşılaştırılması ile ilgilenmiştir. Bu araştırmacı, 2 ila 6 yaş arasındaki on iki kekeme çocuğun, her birisi 10 dakikalık bölümlerden oluşan annesi, babası ve tanıdığı bir akranı ile oyun oynadığı otuz dakikalık bir oyun ortamında kaydetmiştir. Babalar, annelere oranla daha fazla ifade ve sözcük kullansa da, çocuğa karşı kullandıkları olumlu, olumsuz veya genel ifadelerin sayısı veya sordukları soruların sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kekeme çocuklar babaları ile konuşurken daha çok olumlu ifade kullanmışlardır. Genel olarak, kekeme çocukların akıcılık hataları konuşma-

daki eşlerinden etkilenmemiştir. Son olarak LaSalle ve Conture (1991) karşılıklı konuşma sırasında anne-çocuk arasındaki göz kontağını incelemişlerdir. Örneklemeleri 3:6 ve 5:11 yaş arasındaki on kekeme çocuk ve bunların annelerinden ve eşlenmiş kontrol grubundan oluşmuştur. Araştırmaları kekemeliğin ortaya çıkışından itibaren ortalama 24 ay sürmüştür. Araştırmacılar göz kontağının çoğunlukla anneler tarafından başlatıldığını ve kekeme çocukların annelerinin akıcı ve akıcı olmayan konuşma sırasında çocukları ile, kekeme olmayan çocukların annelerine oranla daha çok göz kontağı kurduklarını belirtmişlerdir. Kekeme çocukların anneleri bakışları kekeleye olaylarının yüzde 49'unda çocuklarının üzerinde olmuş ve yazarlar bu annelerin fazla göz kontaklarının daha önceki önerilerin bir sonucu olabileceğini veya hem çocuğunu gözleme hem de dikkatini ona verdiği konusunda onun emin olmasını sağlama çabasından kaynaklanabileceğini iddia etmişlerdir.

Küçük yaşta kekemelerde sık görülen düzelmelerin "kendiliğinden" olarak kabul edilmesine, Wingate (1976), Ingham (1981) ve Martin ve Lindamood (1986) karşı çıkmaktadırlar. Bu araştırmacılar, bu tür düzelmelerin "kendilinden" olmaktan çok, en azından kısmen de olsa anababaların çocuklarının kekemeliğini düzeltmelerinden etkilendiği iddia etmişlerdir. Bu görüş, erken çocukluk dönemi kekemeliğinde anababa danışmanlığının önemli olduğu yaklaşımı ortaya çıkarmıştır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, kekemelik davranışı genelde 5 yaşından küçük ve %50'si 3-4 yaş grubu çocuklarda ortaya çıkmaktadır. Bu dönem hem dil gelişiminin çok hızlı olduğu hem de aile-çocuk etkileşiminin yani ev ortamının etkili olduğu bir dönemdir. Çocuğun yaşamındaki en belirgin çevre aile ortamıdır.

Yine önceden belirttiğimiz gibi, kekemelik davranışları duraksamalar, tekrarlar, uzatmalar, bloklar gibi konuşma akıcılığını bozan belirgin davranışlardır. Johnson (1955) kekemeliğe ilişkin görüşünü "kekemelik çocuğun ağzında

altındadır. Bu istenmeyen bir durumdur. Ama bunun yanı sıra çocuğa ilgi göstermeme, kendisinden hiç beklenti olmaması, amaçsızlık da yine istemediğimiz bir tutumdur. Bu nedenle, çocuklar ne aşırı bir telaş içinde ne de ilgisiz bir ortamda yetiştirilmemelidirler. Davranış ve tutumlarımız çocuğu suçluluk, utanç ve yetersizlik duygularına itmemelidir. Bu gibi duyguların yarattığı endişeler kekemelik davranışının artmasına neden olabilmektedir.

4. *Çocukla etkileşim biçiminin gözlenmesi:* Çocuğunuza onu dinlediğiniz ve konuşmak için bol zamanınız olduğu mesajını verdiğiniz zamanları artırmaya çalışın. Eleştirileri, hızlı konuşma örüntülerini, konuşma kesmeleri ve soruları azaltmaya çalışın.
5. *Çocuğa sorulan soruların sayısının azaltılması:* Çocuklar, yetişkinin sorularına yanıt vermek yerine kendi düşüncelerini serbestçe ifade ederlerse daha rahat konuşurlar. Soru sormak yerine, çocuğun söyledikleri üzerinde yorum yaparak onu dinlediğinizi gösterin. Çocuğunuz konuşurken bitirinceye kadar, sabırla ve dikkatle dinleyin, sözünü kesmeyin, sorularınız "evet" veya "hayır"la veya kısa ifadelerle yanıtlanabilir olsun. Kendi isteğiyle konuşmaya başlarsa da ona gerektiği kadar zaman ayırın. Onunla konuşurken kullandığınız ses tonuna da dikkat edin.
6. *Çocukla acele etmeden ve ara vere-rek konuşulması:* Çocuğunuz konuşmasını bitirdikten sonra konuşmaya başlamadan öne birkaç saniye bekleyin. Sizin yavaş ve sakin konuşmanız ona iyi bir konuşma modeli olacaktır. Ayrıca önerilerinizden veya eleştirilerinizden daha etkili olacaktır. Çocuk söylenenden çok gözlediğini taklit edecek ve sizi model alarak o da konuşma temposunu yavaşlatacak ve konuşma şeklini rahatlatacaktır.

7. *Yüz ifadelerinin ve diğer vücut dili ifadelerinin kullanılması:* Çocuğunuz kekeleydiğinde, onun nasıl konuştuğuna değil anlatmak istediği şeyi dinlediğinizi göstermek için yüz ifadelerini ve diğer vücut dili ifadelerini kullanın.
8. *Tüm aile üyelerinin konuşma ve dinleme sırası almalarına yardımcı olunması:* Çocuklar, özellikle de kekeme çocuklar, konuşmaya biraz ara verildiğinde ve dinleyici dikkatini kendisine verdiği daha rahat konuşur. Kendisine konuşma sırası gelmesine fırsat verin.
9. *Çocuğun kekeleymesine uygun tepkiler verilmesi:* Bazen orta ve şiddetli kekemelik durumlarında kelimeleri söyleyememek, takılmak ona sıkıntı verebilir. Böyle bir durumda hem çocuğunuz hem de siz takılmalar konusunda bir takım endişelerinizi ifade etmek isteyebilirsiniz. Bu durumda ailesi olarak ne sorunu inkar etmek ne de abartılı bir tutum sergilemek uygun olmayacaktır. Bunun yerine sorunu paylaşıcı ifadeler, onun çabasının güçlüğüne farkında olduğunuzu ve onu suçlamadığınızı gösterecektir. Takılmaları hakkında duygularını paylaşmak istediği zaman ise bu konuyu bir tabu haline getirmeden herkesin zaman zaman bazı konularda zorlukları olabileceğini onun da bazen konuşurken zorlukları olduğunu ancak bunu kısa zamanda yenebileceği uygun bir şekilde anlatılmalıdır.
10. *Bütün bunların yanında, çocuğa onun olduğu gibi kabul edildiği mesajının verilmesi:* Sizin daha yavaş, rahat konuşmanız ve konuşmacı olarak kendisine güven duyması için yaptığınız şeyler, akıcı konuşmasını artıracak ve kekemeliğini azaltacaktır. En etkili şey, kekeme olup olmadığına bağlı olmaksızın ona destek olmanızdır.

- National Institutes of Deafness & Other Communication Disorders (NIDC) (1992). Research in Human Communication, (NIH Publication No. 93-3562) Washington, DC: U.S. Governmental Printing Office.
- Perkins, W.H. (1980). Disorders of speech. In T. Hion, L. Shriberg, & J. Saxman (Ed.) Introduction to *Communication Disorders*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Perkins, W.H., Kent, R.D., ve Curle, R.F. (1991). A theory of neuropsycholinguistic function in stuttering. *Journal of Speech and Hearing Research*. 34: 734-752.
- Plante E. ve Beeson P.B. (1999) Communication and Communication Disorders. A Clinical Introduction. Allyn & Bacon, Boston
- Shames, G.H. (1990). Disorders of fluency. Shames, H.G. ve E.H. Wiig (Ed.) içinde, Human Communication Disorders. (3rd Ed.) s 222-258. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
- Sheehan, J.G. (1970). *Stuttering.:Research and Therapy*, New York: Harper and Row.
- Speech Foundation of America (1987). *Self-Therapy for the Stutterer (6th ed.)* Publication 12. Memphis, TN: Speech Foundation of America.
- Travis, L.E. (1972). The need for stuttering. Emerick, L.L. ve Hamre C.E. içinde *An Analysis of Stuttering. Selected Readings*. The Interstate Printers & Publishers, Inc., Illinois
- Van Riper, C. (971). *The Nature of Stuttering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Van Riper, C. ve Emerich, L (1990). *Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology*. (8nci baskı) Prentice Hall, New Jersey.
- Weiss, A., ve Zebrowski, P. (1992). Disfluencies in conversations of young children whos stutter: Some answers about questions. *Journal of Speech and Hearing Research*. 35: 1230-1238.
- Wingate, M.A. (1976) *Stuttering Theory and Treatment*. New York: Irvington.
- Wingate, M.A. (1978). Disorders of fluency. In P.Skinner & R.Shelton (Ed.), *Speech, Language, Hearing, Normal Processes and Disorders*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- World Health Organization (1977). *Manual of the International Statistical Classification of Diseases, Injuries, and Causes of Death*, Vol.1. Geneva: WHO.
- Yairi, E ve Ambrosse, N. (1992). Onset of stuttering in preschool children: A preliminary report. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35: 782-788.
- Yairi, E, Ambrosse, N. ve Cox, N. (1996). Genetics of stuttering : A critical review. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39: 771-784-788.

GİRİŞ

Normal ve engelli çocuk arasındaki sosyal etkileşimin öğrenme, algılama, uyum yapabilme gücü ve motivasyonu üzerindeki etkisi büyüktür. Bu etkileşim, çocukların kendilerini değerlendirmelerinde ve benlik kavramlarını geliştirmelerinde etkilidir.

Son zamanlarda savunulan görüş ve uygulanan eğitim programlarının önemle üzerinde durduğu konu, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla tek bir eğitim programında birleştirilmesi olan "entegrasyon"un gerekliliğidir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimsel anlamda değerlendirilerek, uygun eğitimi almalarının sağlanması, tanılanması kadar önemli olmaktadır. Çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuklar diğer özel eğitim gereksinimli çocuklar gibi belirgin özellikler (fiziksel engel, zihinsel engel, görme engeli, işitme engeli, konuşma engeli vb...) sergilemedikleri için erken dönemde tespit edilememekte ve özel eğitim ile desteklenememektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ise okula başladıktan sonra okul yaşantısının yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmekte, arkadaşlarına, öğretmenlerine uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk için okul yaşantısına uyum sağlamaktan öte, anlaşılıyor olmak, olumlu tutumlar, davranışlarla kabul edilmek önem kazanmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü

1988 yılında A.B.D. deki National Joint Committee for Learning Disabilities yeni bir öğrenme güçlükleri tanımı geliştirmiştir:

"Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma yazma, usa vurma ya da matematik yeteneklerinin kazanımın da ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu temsil eden genel bir terimdir. Bu bozukluklar bireyin içsel bir özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğrenme güçlükleri, başka özür durumlarıyla (örneğin,

duyusal bozukluk, zihinsel engel sosyal ya da duygusal problemler)ya da çevresel etkilerle (örneğin kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan öğretim, psikolojik etmenler) bir arada olabilmekle birlikte, bu durumların ya da etkilerin doğrudan bir sonucu değildir. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da birlikte görülebileceği belirtilmektedir." (Kırcaali-İftar, 1992).

Son yıllarda en çok kabul gören bu tanımla, sorunun her yaşta görülebileceği belirtilmiştir.

Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün kaynağı yada nedenleri konusunda elde edilmiş somut deliller olmamasına rağmen, yapılan çok sayıda araştırmada;

1. Beyin hasarı
2. Gelişimsel sapma
3. Genetik ve kalıtsal etmenler
4. Algısal bozukluklar
5. Nörolojik fonksiyonlarda bozukluk

olmak üzere bazı ortak etyolojik etmenler bulunmuştur (Korkmazlar, 1999).

Sınıflandırılması

1994 yılında yayınlanan DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Zihinsel bozukluklarda teşhis ve istatistik el kitabı)'e göre gelişimsel bozukluklar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Korkmazlar, 1999; Selçuk, 2000).

Okuma Bozukluğu (Dyslexia): Bu bozukluk okurken atlama, anlamı bozma, yer değiştirme, yavaş okuma, heceleme, anlamama şeklinde görülür. Okuma yazma becerilerinin kazanım süreci alfabetik çalışma ile ilerler, dislektik çocukların çoğu için bu aşama uzun bir süreç alır bazılarında ise tamamen geri kalır. Bu durum yalnızca okuma yazmayı değil dinleme konuşma sürekli düşünme kelimeleri oluşturma gibi tüm dil becerilerini etkiler (Öktem, 1999).

nışı sergileyemediklerini belirtmiştir. Bunun sonucu olarak arkadaşlarından tutarlı ve olumlu davranışlar göremediklerini belirtmiştir.

Cardell ve Parmar (1988) öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal çevrelerini algılayışlarını incelemek amacıyla sosyal aktivitelerde destek almak için başvurdukları kişileri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıncaya reddediliyor olmalarına rağmen kendileri için önemli olan kişilere sahip oldukları ancak destek almak için çevresindeki kişilere daha az başvurdukları tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların destek ve arkadaşlık ihtiyaçlarıyla ilgili düşünceleri normal gelişim gösteren çocuklardan farklı çıkmamış, diğer çocuklar gibi ev dışında hem yaşlılarından hem de yetişkinlerden benzer desteği ve ilgiyi beledikleri görülmüştür. Ancak yardım isteklerini belirtmede kendi zayıflıklarını ortaya çıkaracaklarını düşündükleri için engeli olmayanlara kıyasla akranlarını duygusal konularda destek olarak daha az kabul ettikleri görülmüştür.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yönelik Tutumlar

Yapılan literatür araştırmalarında normal gelişim gösteren çocukların engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının olumlu tutumlardan olumsuz tutumlara doğru değiştiği belirtilmiştir. Araştırmacılar engelli akranıya yönelik daha çok olumsuz tutumların sergilendiğini belirtmişlerdir (Siperstein ve ark. 1977; Bak ve Siperstein, 1987; Acton ve Zarbatany, 1988).

Son yıllarda yapılan araştırmalar çocukluk dönemindeki akran ilişkilerinin ve akran kabulünün çocukların sosyal davranışsal ve zihinsel gelişiminde çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar engelli öğrencilerin normal yaşlıları tarafından kabul edilmemelerinin ve olumsuz olarak algılanmalarının engelli öğrencilerin normal sınıf programlarından yararlanmalarını etkileyerek psikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Zorlukla arkadaş olan ve akran-

ları tarafından yalnız bırakılan çocuklarda davranış problemleri, suç işlemeye eğilimli olma, ihmal, zihinsel sağlık problemleri benlik istismarı gibi giderek artan zararlı psikososyal problemler görülmüştür (Coie ve ark., 1995; Akçamete ve Ceber, 1999; Woodward ve Ferguson, 2000).

Yapılan araştırmalarda engelli öğrencilerin kaynaştırıldıkları sınıf ortamında sosyal açıdan reddedilmelerinin nedenleri şu şekilde açıklanmıştır (Akçamete ve Ceber, 1999):

Engelli öğrenciler normal sınıflara yerleştirildiklerinde başarısızlık ve yetersizlik duygusu yaşamaları nedeniyle sınıf içi etkinliklere katılmaktan korkmaktadırlar. Bu korkular kimi çocuklarda içe kapanıklığa yol açmakta kimi çocuklarda ise olumsuz duygular duyma, kişilere yada nesnelere saldırganlık gösterme yada karşıt olma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu da engelli çocukların reddedilmelerine neden olmaktadır. Ayrıca zayıf sosyal becerilere sahip olmaları toplumda kabul gören davranışları sergilememeleri de reddedilmenin bir diğer nedeni olabilmektedir (Salend, 1984). Engelli öğrencilerin etkili sosyal iletişim için gerekli dil becerilerinden yoksun olmaları, sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmelerinde problem oluşturmaktadır. Aynı zamanda engelli olmayan akranlarından daha az arkadaşına sahip olmaları, sosyal becerilerini geliştirmekte ve kullanmakta, sosyal ipuçlarını anlamakta güçlük yaratmaktadır. Aynı araştırmacılar, ergenlik dönemine yaklaştıkça sosyal yeterlilik ve akran kabulünün daha da önem kazandığını belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgilenen araştırmacılar çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerin daha sonraki akademik başarı ve okul aktivitelerine katılımlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (O'neil ve ark., 1997). Gerek okulöncesi dönemde gerekse okul döneminde arkadaşlarıyla problemlili ilişkiler kuran çocuklarda uzun süreli öğrenme zorlukları, eğitimsel başarısızlık, okuldan kaçma, devamsızlık, okuldan erken ayrılma gibi problemler görülmüştür (Austin ve Draper, 1984; Woodward ve Ferguson, 2000).

Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezin-den elde edilen bilgi sonucunda, aynı sınıflarda bulunan 58 öğrenme güçlüğü olan çocuğa ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklardan 16 sı kız, 42 si erkektir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde bu öğrencilerin eğitsel değerlendirilmelerinde, çocuğun genel performansına ve durumuna göre WISC-R Zeka Testi, Gessel Gelişimsel Figürler Testi, Bender-Gestalt Görsel Motor Testi, Head Sağ-Sol Ayırdetme Testi, Harris Lateralleşme Testi, Davranış Değerlendirme Ölçeği, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Okuma-Yazma Değerlendirmesi ve Öğrenme Bozukluğu Belirti Listesi kullanılabilir (Korkmazlar, 1999).

Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezinde öğrenme güçlüğü olan çocukların tespitinde WISC-R Zeka Testi, Gessel Gelişimsel Figürler Testi, Bender-Gestalt Görsel Motor Testi, Okuma-Yazma Değerlendirmesi ve Öğrenme Bozukluğu Belirti Listesi kullanılmıştır.

Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaş arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği", kullanıldığı belirtilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği: Araştırmacılar tarafından literatür tarama çalışması sonucunda (Sipenstein ve ark. 1977; Voeltz, 1980; Guralnick, 1980; Towfigh ve Zingle, 1984; Civelek, 1990; Başaran, 1992; Anderson, 1992; Özyürek, 1995; Şenel, 1995) öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik akran tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir.

Özel Eğitim ile Ölçme ve Değerlendirme konusunda uzman öğretim üyelerine danışılarak ön deneme formu oluşturulmuştur. Alanında uzman olan sekiz kişinin görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak araç ön deneme için düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı on ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler arasından tesadüfi atama yoluyla belirlenen 126 öğrenci üzerinde ön deneme amacıyla ölçek uygulanmış, elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği değerlendirilmiştir.

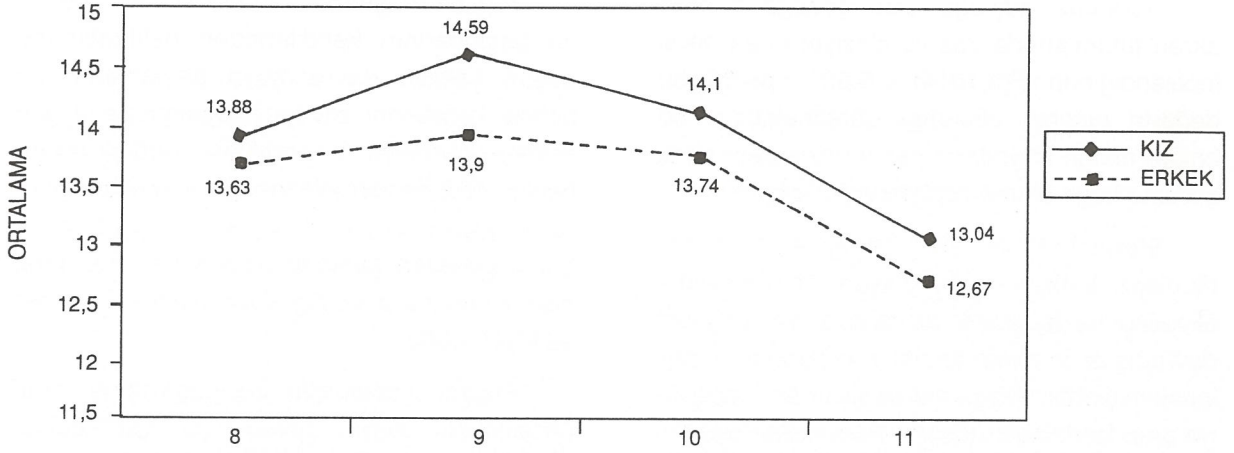
Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan düşük faktör yük değerine sahip maddeler analiz dışında bırakılmış, analiz tekrar yapıldığında ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ek olarak her bir maddenin olumlu ve olumsuz tutuma sahip olanları ne derece ayırdettiği madde-toplam korelasyonları bulunarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun İlişki Kurma Boyutunu oluşturan birinci faktörde yedi madde bulunmaktadır. Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 16'sını açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelasyonu ise .35 ile .65 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .76 dir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun Farklılığı Kabul Etme Boyutunu oluşturan birinci faktörde yedi madde bulunmaktadır. Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 13'ünü açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelasyonu ise .33 ile .56 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .74 tür.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun Yardım Etmeye İsteklilik Boyutunu oluşturan üçüncü faktörde altı madde bulunmaktadır. Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 13'ünü açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelasyonu ise .32 ile .53 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .68 dir.

Tutum ölçeğinin tamamı için üç faktörün açıkladığı toplam varyans 42 olup, ölçeğin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 4: Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumları

Şekil1'de öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının ilişki kurma boyutunun cinsiyete ve yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan iki faktörlü varyans analizi sonucunda akranların öğrenme güçlüğü olan çocukla ilişki kurmaya yönelik tutumlarında yaş temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(3,1014) = 4.38$; $p < .05$). Bu bulgu akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik ilişki kurma boyutunda yer alan tutumlarının 10 yaşındaki çocukların 8 yaşındakilere 9 yaşındakilere ve 11 yaşındakilere nazaran daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Yavuzer (1993) son çocukluk döneminde 10 yaşın düzenli huzurlu ve elde edilen bilgilerin özümlendiği, toplandığı ve dengelendiği bir ara devre ve kritik bir yaş olduğunu belirtmiştir. Yavuzer'e göre 10 yaşındaki çocuk, çocukluğun kendine özgü tüm özelliklerini taşımakla beraber fiziksel ve duygusal anlamda ergenlik dönemine hazırlığın başladığı ancak gelecekteki ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzluklarının henüz başlamadığı altın bir dönemdedir. 10 yaşındaki çocuğun 7-9 yaş arasındaki gerginliklere sahip olmadığı, uysal, uyumlu ve hoş görülmesi olduğu ve farklı ilgilerinin geliştiği görülmektedir.

10 yaşındaki çocukların 8,9,11 yaşındaki çocuklara göre engelli olan akranlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olması, içinde bulunduğu bu kritik dönemle ilişkili olabilir.

Akranların öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumlarının ilişki kurma boyutunda cinsiyet temel de etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(1,1014) = 6,97$; $p < .05$). Bu bulguya göre kızların erkeklere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Towfigh and Zingle (1984), Fox (1989) ile Karamanlı (1998)'in yaptıkları araştırmalardaki" kızların engelli akranlarına yönelik tutumları daha olumludur" şeklindeki sonuçla paralellik göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde ($F(3,1014) = 1,13$; $p > .05$) bu değer anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Şekil 2'de Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının farklılığı kabul etme boyutunda yaş temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3,1014)=20,519$; $p < .05$) 11 Yaşındaki çocuklar 8 yaşındakilere 9 yaşındakilere ve 10 yaşındakilere nazaran arkadaşlarındaki farklılığı kabul etmede daha olumsuz tutuma sahip olmaktadır. Akran tutumlarının farklılığı kabul etme boyutunun cinsiyete göre ise farklılaşmadığı görülmektedir ($F(1,1014)=0,026$; $p > .05$).

Şekil 3'de Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardım etmeye isteklilik boyutunda yaş temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. ($F(3,1014)=7,426$; $p<.05$). 9 yaşındaki çocukların, 10 yaşındaki çocukların ve 11 yaşındaki çocukların 8 yaşındaki çocuklara göre arkadaşlarına yardım etmeye daha istekli tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardım etmeye isteklilik boyutunda cinsiyet temel etkisi anlamlıdır ($F(1,1014)=5,296$; $p<.05$). Kızların erkeklere kıyasla arkadaşlarına daha fazla yardım etmek istedikleri görülmektedir.

Johnson ve Pugach (1991), hafif derecede öğrenme ve davranış problemlili öğrencilerin problem çözme süreçleri ile akran yardımlaşmasını ve sınıf öğretmenlerine katkısını incelemiştir. Yapılandırılmış ortamda akran dayanışmasına gönüllü olan öğrencilerin öğrenme ve davranış problemlerini çözme sürecinde problem durumların anlaşılmasında, ortaya konmasında, çözüm üretilmesinde ve çözümlerin uygulanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar arasındaki bu durum iletişimin sıklığını arttırmış, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini algılayışını, sınıf içerisindeki toleransını yükseltmesini ve öğrenme problemi olan öğrencilerle ilgilenmesini arttırmıştır.

Yapılan araştırmalarda kaynaştırmaya katılmayan normal gelişim gösteren çocukların engelli arkadaşlarına yardım etmek istedikleri tespit edilmiştir (Baykoç-Dönmez ve ark, 1997; Dikici ve Aral, 1998).

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde ($F(3,1014) = 0,693$; $p>.05$) bu değer anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Şekil 4'te Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumları incelendiğinde, yaş

temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3,1014)=7,985$; $p<.05$). 8 yaşındaki çocuklar, 9 yaşındaki çocuklar ve 10 yaşındaki çocuklar, 11 yaşındaki çocuklara göre daha olumlu tutuma sahiptirler. Şekil 2 ve Şekil 4'te görülen sonuçlar birbirleriyle paralellik göstermektedir. 11 yaşındaki çocuklar farklı özellikler gösteren akranlarını kabul etmekte daha olumsuz tutumlara sahiptirler.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumları incelendiğinde, cinsiyet temel etkisinin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1,1014)=4,115$; $p<.05$). Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında kızların erkeklere nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(3,1014)=0,251$; $p>.05$). Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Yavuzer (2000) okul çağına başlamasıyla okul başarısının benlik gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yavuzer'e göre okul yaşamının başlangıcında bulunan çocuk için sınıf içerisinde akademik açıdan başarılı olmak (Okuma yazma, Matematik, Türkçe, Hayat bilgisi derslerinde) bu dönemdeki çocuklar için öğretmenin takacağı kurdela rozet gibi ödülleri, sınıfın en iyisinin, en uslusunun en söz dinleyeninin seçilmesi, ya da arkadaşlar içinde öğretmenin gözüne giren çocuk olmak öğretmeni hiç üzmeyen kişi olmak, örnek davranışlar sergilemek başarının göstergesi olmaktadır ve bunun sonucunda da öğretmenden ve arkadaşlarından olumlu tepkiler almak önem kazanmaktadır.

Gander ve Gardiner (1993), 10-12 yaş çocukları arasındaki etkileşimi kararlı formel ve tutkun olarak tasvir etmiştir. Araştırmacılara göre bu dönemdeki çocuklar benzer ilgilere sorunlara duygulara ve düşüncelere sahiptir. Bu dönemdeki çocuklar kendi beceri düşünce ve konumundaki çocuklar ile arkadaşlık etmek

yönelik akran tutumlarının 9 yaşta 8,10,11 yaşlara nazaran daha olumlu olduğu ve özellikle 11 yaşta tutumlarda olumsuz yönde bir değişme yaşandığı tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisinin ölçeğin her üç boyutundan ve tamamından alınan puanlar üzerinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik özellikleri olmadığı için ailenin, öğretmenlerin çocukları iyi gözlemlemesi, değerlendirmesi önem kazanmaktadır. Bundan dolayı araştırmacılar, öğrenme güçlüğüne karar vermek için daha fazla değerlendirme yapılmasının öneme değinmişler bu konuda öğretmenlerin idarecilerin eğitilmelerinin bu alandaki ihtiyaçların giderilmesi, yeni kanuni düzenlemelerin yapılmasına fırsat sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğun ailesi tarafından kabulünde problemler yaşanmaktadır. Aileler çocuklarındaki bu farklılıkları anlamlandıramamaktadırlar. Bu durum ailenin çocuğunu kabul etmesinde ve çocuğuna uygun yardıma ulaşmasında bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan öğrenme güçlüğü olan çocuk yetersizliklerinin farkındadır. Ancak kendini ifade etmekte, kontrol etmekte zorlandığı gibi kendi problemlerine çözüm bulmakta ve yardım istemekte de güçlük çeker. Çevresi tarafından anlaşılılmakta, ya da yanlış anlaşıldığı için kendine yönelik olumsuz duygular yaşamakta, kişilik bozuklukları geliştirebilmektedir. Düşük benlik saygısı geliştiren çocuk sürekli olarak başarısızlıklar yaşamaktadır. Çoğu zaman da aile özel eğitim ve rehabilitasyon programlarına gerek duymamaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri, uzmanlardan profesyonel yardım almalı ve programlara katılmalıdırlar. Çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenen, öğretmen aile ve uzman tarafından oluşturulan destek programının okulda ve evde uygulanması çocuğun başarısını arttıracaktır.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yetersiz olduğu alanlar ile bu alanlarda meydana gelen problemlerin giderilmesine (matematik alanında temel dört işlem becerisinin olmaması ile günlük yaşam içerisinde alışveriş yapmak gibi para ile ilgili işlemlerde zorluklar yaşama) ağırlık verilmelidir. Özellikle sosyal beceri programları bu noktalara dikkat edilerek planlanmalı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik olumsuz tutumların giderilmesi için tutumların tanımlanması, nedenlerinin tespit edilmesi ve uygun tutum ve davranış değiştirme yöntemleri (bilgi verici çalışmalar, rol alma, psikodrama, problem davranışların azaltılması gibi...) ile giderilmesi sağlanmalıdır. Bu programlar zamana bağlı olarak yaşamın her alanında uzun dönemde gelişecek hedeflere yönelik olarak hazırlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Tutumların değiştirilmesi için sınıf içinde yapılandırılmış ortam ve aktiviteler düzenlenmesi, bilgi verici çalışmaların düzenlenmesi, davranış değiştirme müdahaleleri yanı sıra, gün geçtikçe anlamı ve önemi artan "akran öğreticiliği (peer tutoring)" programları uygulamalarına yer verilmelidir. Akran öğreticiliği programları her iki grup çocuk için olumlu etkileşim fırsatları sunacaktır (Beirne-Smith, 1991). Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan çocukların yakın çevre içerisinde bulunan diğer normal çocuklar gibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kendi yetersizliklerinin farkında olmaları ve bunu göz önüne çıkarmak istememelerinden dolayı problem durumlarında arkadaşlarından destek almadıklarını tespit etmişlerdir (Stormshak ve ark, 1999). Akran öğreticiliği programları bu aşamada öğrenme güçlüğü olan çocuklarla öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasındaki etkileşimi arttıracaktır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik ve sosyal becerileri gelişecek, öğrenme güçlüğü olmayan çocukların farklı özellikleri ve yetersizlikleri olan çocukları kabul etmeleri yardımcı olmaları ve hoşgörülü olmaları sağlanacaktır.

- bundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guralnick, M.J. (1980). Social interactions among preschool children. *Exceptional Children* 46,248-253.
- Güleç, H. ve Metin,N. (2000) Özel sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden ilkökul düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 1(2),16-27.
- Hammill,D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*,23(2);74-83
- Hansen,J. (1989). Handicaps in childhood. *Child Health Development* 1,156-161. Alınmıştır: Karamanlı,D. (1998). Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jenkins, R.J., Odom,L.S. ve Speltz,L.M. (1989). Effects of social integration preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 55,420-428.
- Johson, L.J.ve Pugach,M. (1991). Peer collaboration: Accommodating students with mild learning and behavior problems. *Exceptional Children* 57(5) 454-461.
- Kaner, S. (1995). Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi* 2(1),11-18.
- Karamanlı, D. (1998). Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar,G. (1992). Bir özel eğitim kategorisi olarak "Öğrenme güçlükleri". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1-2), 95-118.
- Korkmazlar,Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). Editör: A.Ekşi. Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının psikososyal yönü. Nobel Tıp Kitabevleri (285-300), İstanbul.
- Kronick, D. (1978). An examination of psychological aspects of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly* 1,86-89.
- Kupersmidt, J.B. ve Coie J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors externalizing problem in adolescence. *Child Development* 61,1350-1362.
- O'Neil,R., Welsh,M., Parker, R.D., Wong,S. ve Strand, C. (1997). A longitudinal assesment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 26,290-303.
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel bir öğrenme güçlüğü (gelişimsel disleksi). Editör: A. Ekşi. Ben hasta değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü. Nobel Tıp Kitabevleri, (300-310), İstanbul.
- Özyürek, M. (1995). Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği. Gazi Eğitim Fakültesi Yayın No 25, Ankara.
- Realmuto, G.M., August, G.J. ve Hektener, J.M. (2000). Predictive power of behavioral assessment for subsequent maladjustment in community samples of disruptive and non disruptive children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,41(2),181-190.
- Salend, S.J. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. *Exceptional Children* February 50,408-416.
- Saraçoğlu,B., Binden,H.ve Wilchesky,M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self esteem and self efficiency. *Journal of Learning Disabilities* 22(9), 590-592.
- Sarbanie,E.J. Marshall, K.J.ve Ellis,E.S. (1990). Restructuring of mainstream sociometry with learning disabled and nonhandicapped students. *Exceptional Children* 56(4), 314-323.

ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUKLARINDA OYNADIKLARI OYUNLAR İLE SEÇTİKLERİ MESLEKLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION THE RELEATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSION FIELDS OF FRESHMEN CHOSE AND THE GAMES THEY PLAYED IN THEIR CHILDHOOD

Güler KÜÇÜKTURAN* - Şafak APAYDIN**

ÖZET

Bu araştırma üniversite birinci sınıf öğrencilerinin seçtikleri meslek alanları ile çocukluk yıllarında oynadıkları oyunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için planlanmıştır. Araştırma Tıp, Hukuk, Mühendislik, İktisat, Eğitim Fakülteleri ile Güzel Sanatlar Müzik Bölümü, Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu, Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü ile Polis Akademisi ve Kara Harp Okulu birinci sınıfa devam eden 293 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formuna verilen yanıtlardan elde edilmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin eğitim gördükleri alanlar ile anne ve babalarının meslekleri, çocukluklarında oynadıkları oyunlar, çocukluklarında olmak istediklerini söyledikleri meslekler, anneleri, babaları ve kardeşleri ile oynadıkları oyunlar ayrı ayrı karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda babaların genellikle çocuklarıyla dövüş oyunları ile dama satranç gibi oyunlar oynarken, annelerin rol oyunları oynadıkları saptanmıştır. Ayrıca çocuklarda oynanan oyunlarda ve meslek tercihlerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, kız çocuklarının genellikle "mış gibi" yaparak oynadıkları, erkek çocukların çoğunlukla futbol gibi bedensel grup oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca tıp doktoru ve mühendis adayı gençlerin satranç, dama gibi zihinsel etkinliğe dayalı oyunları oynadıkları bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocukluk oyunları, meslekler, oyunlar

ABSTRACT

This research was planned to search whether there was a relationship between the profession fields and the games that had been played in childhood. The research was carried out with 293 students attending the first classes of the faculties of Medicine, Law, Engineering, Economics, Education, Music Department of Fine Arts Faculty, High School of Physical Education and Sport, Nursing Department of Health Science School, Police Academy and The Turkish Staff Officers' College. The data were collected thorough the questionnaire prepared by the researchers.

The research was evaluated by comparing the education fields of the students due to their parents' professions, the games they played in their childhood, the professions they wanted to have in their childhood, and the games they played with their brothers and sisters.

The research findings showed that, it was determined that fathers played with their children some games such as "fight games", "checkers", and "chess" while mothers played "rol playing games" It was also determined that gender had a remarkable effect for children on the games they played and their choices of profession.

Key Words: Childhood games, occupations, plays

* Yrd. Dr., Güler Küçükturan Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Öğr. Gör., Şafak Apaydın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğrencilerin kendileri ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda bulunan sorular, öğrencilerin çocuklukta oynadıkları oyunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular olarak düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin çocukluklarında oynadığı oyunlar ve çocukluklarında tercih ettikleri meslekler ile annelelerinin ve babalarının meslekleri, halen öğrenimini gördükleri meslekler, anne, baba ve kardeşleri ile oynadıkları oyunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Ancak verilerin 10 ayrı bölüme devam eden öğrencilerden elde edilmesi ve ilişkisi incelenecek olan meslek ve oyunların 10 gruptan aza indirilememesi nedeniyle çapraz tablolarda bazı bölmelerde az sayıda verinin bulunmasına yol açmış dolayısıyla hipotez testi yapılamamıştır.

Bu nedenle, veriler betimsel tablolar halinde sunulmuş ve çapraz tablolarda gözlenen frekans ve yüzde değerleri üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

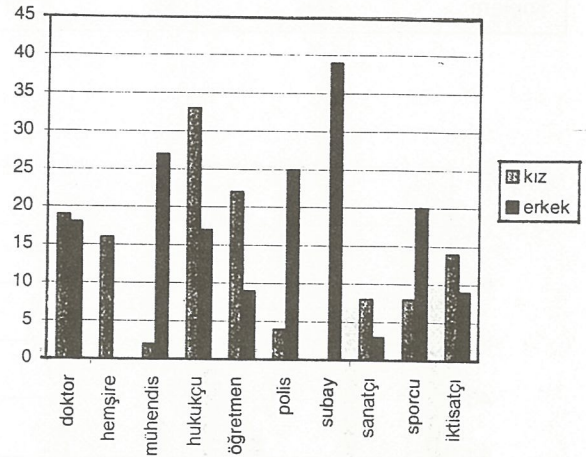
BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 3 arasında verilmiştir.

Tablo 1 de öğrencilerin eğitimini gördükleri meslek alanları ve cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. Öğrenci sayıları fakültelerin 1. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden bir şubeye ait olan sayılardır. Öğrenci grupları arasındaki farklılıklar bu nedenden ileri gelmektedir. Sayısal verilere göre bazı sütunlarda öğrencilerin bulunmayışı bir kısım mesleklerin cinsiyete yönelik tercihlerin söz konusu olduğunu göstermektedir. Buna göre hemşirelik mesleğinin kızlar, mühendislik, polisliğin ve subaylığın ise erkekler tarafından tercih edildiğini söylemek mümkün olabilmektedir.

Tablo1: Öğrencilerin Fakültelelere Göre Dağılımı

MESLEK	CİNSİYET		Toplam
	Kız	Erkek	
Tıp doktoru	19	18	37
Hemşire	16	-	16
Mühendis	2	27	29
Hukukçu	33	17	50
Öğretmen	22	9	31
Polis	4	25	29
Subay	-	39	39
Sanatçı	8	3	11
Sporcu	8	20	28
İktisatçı	14	9	23
Toplam	126	167	293



Cooper ve Robinson'un (1989) yaptıkları bir araştırmada bilim ve mühendislik alanlarına lisans öğrenimi yapmış olan yetişkin kadın ve erkeklerin çocukluklarında oynadıkları oyunlardaki maskulin ve feminen baskınlığı çalışmışlardır. Araştırmaya göre bu yetişkinlerin çocukken oynadıkları oyunların feminen veya maskulin özellikte oluşları seçmiş oldukları meslekleri ile orantılı olduğunu bulmuşlardır.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin şu andaki meslekleri ile çocukluklarında olmak istedikleri mesleklerin karşılaştırıldığı görülmektedir. Sayısal verilere bakıldığı zaman bütün meslek grubundaki öğrencilerin çocukluklarında

çocukluğunda mühendis olmak istediğini; 50 hukukçu adayından 18'inin (%36) çocukluklarında hukukçu olmak istediklerini; 31 öğretmen adayı öğrencinin 11'inin (%35) çocukluklarında öğretmen olmak istediklerini; 29 polis adayından 14'ünün (%48) çocukluklarında asker veya polis olmak istediklerini söyledikleri görülmektedir. Tüm bu sayısal bilgiler ışığında meslek ilgilerinin çocukluk yıllarında başladığı söylenebilir.

Tablo 3 de öğrencilerin seçtikleri meslekler ile çocukluklarında oynadıkları oyunlar görülmektedir. Tablodaki sayısal verilere göre toplam 293 öğrenciden 93'ünün (%32) çocukluklarında belli bir role girilerek oynanan evcilik, doktorculuk, polisçilik, kovboyculuk, şoförçülük gibi oyunları; 68'inin (%23) ip atlama, saklambaç, seksek gibi bedensel grup oyunlarını; 48'inin (%16) futbol; 25'inin (% 9) de satranç, dama gibi zihinsel beceri gerektiren oyunları oynadıkları görülmektedir. Ayrıca tablo verileri bütün oyun grupları içinde "rol yapma" oyununun yüzdeleri incelenecek olursa; tıp doktoru adaylarının (%27), hemşire adaylarının (%63), hukukçu adaylarının (% 34), öğretmen

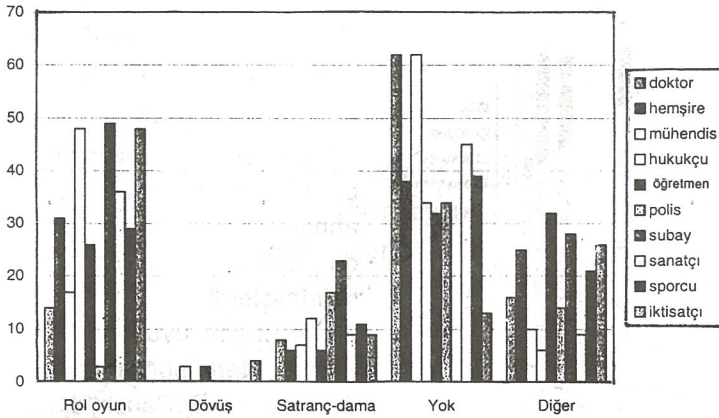
adaylarının (%58), subay adaylarının (%31), sanatçı adaylarının (%45) oranları ile en çok rol yapma oyununu oynadıklarını göstermektedir. Adı geçen mesleklerin özelliklerine dikkat edilirse, bu öğrenci gruplarının, gelecekteki mesleklerine yönelimlerinin çocukluk oyunlarında kendini gösterdiğini söylemek mümkün olabilmektedir. Ayrıca 16 hemşire adayı öğrencinin hepsinin kız öğrenci olması ve %63 oranında rol oyunu oynamaları bu oyunların genellikle kız öğrenciler tarafından tercih edildiği biçiminde yorumlanabilir. Pope' un (2000) altı farklı kültürdeki çocuk oyunlarını karşılaştırdığı çalışmasında, kız çocuklarının, günün büyük bir kısmında, çocuk bakımı, ev ve bahçe işleri gibi sorumluluk gerektiren ve üretim ile ilgili oyunları tercih ettikleri belirtilmektedir. Erkek çocuklarının ise rol yapma oyunlarında genellikle buldukları kültürdeki erkeklerin yaptıklarına benzer oyunları oynadıkları görülmektedir. Benzer sonuçlar Meschke ve Silbereisen (1998), tarafından Alman gençlerinin anne baba etkileşimleri ile boş zaman paylaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kız ergenlerin erkek ergenlere

Tablo 3: Öğrencilerin Seçtikleri Meslekler ile Çocukluklarında Oynadıkları Oyunların Karşılaştırılması

ÖĞRENCİ GRUBU	ÇOCUKLUKTA OYNANAN OYUN										
	Rol oyun		Bedensel grup		Futbol		Satranç dama		Diğer		Toplam
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Tıp doktoru	10	27	7	19	2	5	6	16	12	32	37
Hemşire	10	63	1	6		–		–	5	31	16
Mühendis	5	17	3	10	5	17	7	24	9	31	29
Hukukçu	17	34	15	30	5	10	2	4	11	22	50
Öğretmen	18	58	7	23	5	16		–	1	3	31
Polis	7	24	2	7	12	41	3	10	5	17	29
Subay	12	31	8	21	6	15	4	10	9	23	39
Sanatçı	5	45	3	27	1	9	1	9	1	9	11
Sporcu	1	4	14	50	12	43		–	1	4	28
İktisatçı	8	35	8	35		–	2	9	5	2	23
Toplam	93	32	68	23	48	16	25	9	59	20	293

Tablo 4: Öğrencilerin Seçtikleri Meslekler ile Anneleriyle Oynadıkları Oyunların Karşılaştırılması

ÖĞRENCİ GRUBU	ANNELERLE OYNANAN OYUN										
	Rol oyun		Dövüş		Satranç dama		Yok		Diğer		Toplam
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Tıp doktoru	5	14	—	—	3	8	23	62	6	16	37
Hemşire	5	31	—	—	1	6	6	38	4	25	16
Mühendis	5	17	1	3	2	7	18	62	3	10	29
Hukukçu	24	48	—	—	6	12	17	34	3	6	50
Öğretmen	8	26	1	3	2	6	10	32	10	32	31
Polis	10	3	—	—	5	17	10	34	4	14	29
Subay	19	49	—	—	9	23	—	—	11	28	39
Sanatçı	4	36	—	—	1	9	5	45	1	9	11
Sporcu	8	29	—	—	3	11	11	39	6	21	28
İktisatçı	11	48	1	4	2	9	3	13	6	26	23
Toplam	99		3		34		104		54		293



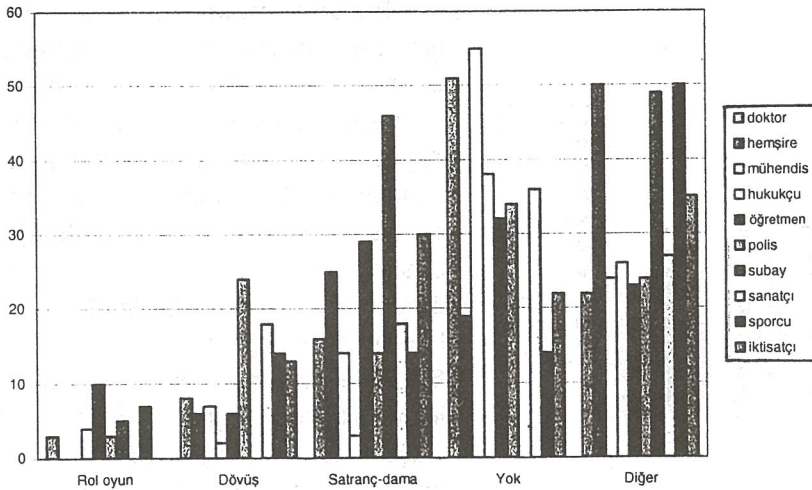
Todo ve Ogino Amerikan ve Japon kültüründeki annelerin çocuklarıyla oyun davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Japon annelerin çocuklarıyla genellikle rol oyunlarını oynadıkları ve bu oyunları çocuklarını gelecek yaşama hazırlamada bir araç olarak kullandıklarını, oysa Amerikan annelerin çocuklarını genellikle bilişsel becerileri arttırmak amacıyla oyuncakların fonksiyonel kullanma biçimine yönlendirdiğini bulmuşlardır (Hughes, 1995)

Bunun yanısıra annelerin dövüş türü oyunları oynamamaları, oyunda cinsiyet faktörünün anneler açısından da geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca rol oyunlarının ev ortamında oynanması, bu oyunların annelerle birlikte oynanmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. 37 doktor adayı öğrencinin 23'ünün %62; 29 mühendis adayı öğrencinin 18'inin, (% 62) anneleriyle oyun oynamadıklarını ifade etmeleri seçtikleri mesleklere ulaşabilmek için, büyük bir akademik performans gerektirdiğinden bu öğrencilerin oyundan çok çalışma ortamına yönlendirildiklerini düşündürmektedir.

Meschke ve Silbereisen' in (1998), çalışmasının bir diğer bulgusu da ailelerin çocukların boş zaman etkinliklerindeki etkisidir. Buna göre ailenin denetiminin, gençlerin boş zamanlarında tehlikeli etkinliklerde yer almasını önemli derecede önlediği görülmektedir. Anne baba denetiminin düşük olduğu durumlarda kız ve erkek ergenlerin yüksek oranda antisosyal davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Ayrıca

Tablo 5: Öğrencilerin Seçtikleri Meslekler ile Babaları ile Oynadıkları Oyunların Karşılaştırılması

ÖĞRENCİ GRUBU	BABALARLA OYNANAN OYUN										
	Rol oyun		Dövüş		Satranç dama		Yok		Diğer		Toplam
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Tıp doktoru	1	3	3	8	6	16	19	51	8	22	37
Hemşire			1	6	4	25	3	19	8	50	16
Mühendis			2	7	4	14	16	55	7	24	29
Hukukçu	2	4	1	2	15	30	19	38	13	26	50
Öğretmen	3	10	2	6	9	29	10	32	7	23	31
Polis	1	3	7	24	4	14	10	34	7	24	29
Subay	2	5			18	46			19	49	39
Sanatçı			2	18	2	18	4	36	3	27	11
Sporcu	2	7	4	14	4	14	4	14	14	50	28
İktisatçı			3	13	7	30	5	22	8	35	23
Toplam	99		3		34		104		54		293

**Şekil 5:**

erkek ergenlerin kızlardan daha çok olumsuz olarak etkilendikleri görülmektedir. Bu durum erkeklerin kızlara oranla ev dışına daha çok yönelmelerine ve daha hareketli olmalarına bağlanmaktadır.

Çocuk yetiştirme biçimleri ve ailenin yapısal özellikleri çocuğun oyun tercihini etkileyen çevresel faktörlerdendir. Bu nedenle bazı çocuklar sembolik oyunları tercih ederken bazı

çocuklar da daha gerçekçi oyunları tercih edebilir. Özellikle yetişkinler, çocukların oyunlarında çok önemlidirler.

Bishop ve Chace 1971 yılında yaptıkları bir çalışmada aile çevresinde özellikle annelerin çocuğun oyunlarında daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Yani ev ortamının çocuğun oyununu teşvik ettiğini ileri sürmektedirler. Aynı şekilde Smilansky (1968) ve Singer (1973) yaptıkları çalışmada çocukların sembolik oyun gelişiminin olumlu bir ev ortamının yanında, olumlu yetişkin ilişkileri tarafından da etkilenmekte olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 5'de öğrencilerin seçtikleri meslekler ile babalarıyla oynadıkları oyunlar arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Buna göre 293 babanın 90'ının (%31) çocuklarıyla oynamadıkları; çocukları ile oyun oynayan toplam 203 (%36) babanın ise çoğunlukla satranç -dama türü oyunlar oynadıkları görülmüştür.

37 doktor adayı öğrencilerin 19'unun (%51); mühendis adayı öğrencilerin 16'sinin (%55) babalarıyla oyun oynamadıklarını ifade etmeleri, bu öğrencilerin babaları tarafından da akademik olarak yönlendirildiğini düşündürmektedir.

Tablo 6 ve Tablo 7 birbirleri içinde karşılaştırılınca çocuklarıyla oyun oynayan 190 annenin %52 oranında rol oyunlarını tercih ederlerken, çocuklarıyla oyun oynayan 203 babanın ise %5 oranında rol oyununu oynadıkları görülmüştür. Ayrıca oyun oynayan annelerin %2'si dövüş türü oyunlar oynarlarken bu oran babalarda %12'ye çıkmaktadır. Buradan da yine annelerin babalara göre evdeki konumları nedeniyle çocuklarıyla daha fazla oyun oynadıkları yorumu yapılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin, genellikle çocukluklarında olmak istedikleri meslekler ile ilgili bir eğitim aldığı, ancak genel toplam içinde çocuklukta özellikle "doktor" olmak istenildiği görülmektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri meslekler ile çocukluklarında oynadıkları oyunlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun evcilik, doktorculuk, polisçilik, kovboyculuk gibi belli bir rolün oynandığı "rol oyunlarını" oynadıkları, bunu ip atlama, saklambaç, seksek gibi bedensel grup oyunlarının takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin mesleki tercihleri ve çocukluklarında oynadıkları oyunlarda cinsiyetlerinin etkili olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre öğretmenlik ve hemşirelik mesleğini kız öğrencilerin tercih ettiği ve bunların da genellikle rol oyunu oynadıkları, polis ve beden eğitimi bölümünü tercih eden erkek öğrencilerin ise futbol oynadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin anne babaları ile oynadıkları oyunlar incelendiğinde; öğrencilerin babalarından çok anneleriyle oyun oynadıkları görülmektedir. Ayrıca annelerin çocukları ile rol oyunu oynarken babaların dövüş gibi bedensel güce dayalı oyunlar ile satranç dama gibi zihinsel

beceri oyunları oynadıkları görülmektedir. Bu sonuç, anne ve babalar ile oynanan oyunlarda cinsiyet ve aile içindeki konumun etkili olduğunu göstermektedir.

Tıp fakültesi ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin anne babalarının çocukları ile genellikle oyun oynamadıkları görülmektedir. Bu durumun, bu mesleklerin yüksek akademik performans gerektirmesi nedeniyle aileleri tarafından ders çalışmaya yönlendirildiklerini düşündürmektedir.

Tüm bu sonuçlara göre, cinsiyetin, anne baba çocuk ilişkisinin, ailenin çocukta beklentilerinin, çocuğun oyun tercihlerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Genel olarak oyun araştırmaları, çocuğu içinde yaşadığı toplumun değerlerinden bağımsız olarak betimlemeyi yeğlemektedir. Çocukların neden oynayıp oynamadıkları, veya ne şekilde oynadıklarının açıklaması yalnızca bilimsel araştırmalara ışık tutmaktadır. Oysa çocukların içinde bulunduğu toplumların çeşitliliği ve toplumların değerlerinin çocuk gelişimini tayin ettiği göz önünde bulundurulursa bilimsel kuramların açıklama getirmekte yetersiz kaldığı görülmektedir (Göncü 2001).

Bütün bunların yanında fiziksel koşulların yetersiz oluşu, özellikle çocuğun yaratıcı oyun becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun sembolik oyun gelişiminde çevresinde oyun ve oyun ortamına ve hatta yetişkinlerin de katılımlarına ihtiyaçları vardır (Johnson vd.,1987). O halde yetişkinler de zaman zaman çocuk oyunlarına katılmalıdırlar.

Anaokulları veya ilgili diğer kurumlarda, ailelere oyunun çocuğun gelişimindeki önemi üzerine bilgi verilmeli, çocukları ile yaşadıkları oyun deneyimlerini anlatacakları söyleşiler düzenlenmeli, çocuklarının oyunlarına katılmaları teşvik edilmelidir. Çocukların ilgi ve yeteneklerinin en kolay gözlenebileceği ortam oyun ortamlarıdır. Ayrıca oyun ortamlarında yoğun

duygu paylaşımı olmaktadır. Çocuğun kendisini en doğal şekilde ifade ettiği oyun ortamlarında anne babalar çocuklarını tanıma fırsatı yakalamaktadırlar. Çocuklarının becerilerini keşfeden aileler onların ilgileri yönünde teşvik edici olmalıdır.

Kaynaklar

- Barnett, L.A. & Kleiber, D.A. (1984). "Playfulness & Play Environment Genetic Psychological Monographs" 144.
- Bishop, D.; Chace, C. (1971). "Parental Conceptual Systems, Home Play Environment and Potential Creativity in Children." *Journal of Experimental Child Psychology*, 12(3).
- Cooper S.; Robinson D. (1989). "Child Play Activities of Women & Men Entering Engineering & Science Careers", *The School Counselor*, 36.
- Göncü, A. (2001). "Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri", *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk*. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara
- Hughes, F.P. (1995). "Children Play & Development" Allyn & Bacon, USA.
- Jarret, O.S. (1997). "Science & Math Through Role Play Centers in the Elementary School Classroom", *Science Activities*, 34.
- Jennings, K.D. (1975). "People Versus Object Orientation, School Behavior & Intellectual Abilities in Preschool Children", *Developmental Psychology*, 11.
- Jhonson, E.; Christie F.J.; Yawkey, D.T. (1987) "Play & Early Childhood Development", Harper Collins Publishers, USA.
- Meschke, L., L., Silbereisen, R. K. (1998) "The Association of Childhood Play and Adolescent-Parent Interactions with German Adolescent", *Journal of Adolescent Research*, Vol.13 Issue 4.
- Nutku, Özdemir. (1998). "Çocuk, Oyun, Tiyatro", Özgür Yayınevi., İstanbul.
- Özdoğan, B. (1997). "Çocuk ve Oyun", 2. Baskı, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Pope, E.C. (2000). "Children's Play in Cross-Cultural Perspective: A New Look At The Six Culture Study", *Cross-Cultural Research*, 34, 4.
- Rasen Pierre R., Öngen D. (1993). "Oyunun Değeri" *Eğitim ve Bilim D.*, sayı:89, cilt:17,
- Singer J. (1968). "The Child's World of Make-Believe Experimental Studies of Imaginative Play", N.Y., Academic Press.
- Smilansky, S. (1968). "The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children" N.Y., Wiley,
- Uluğ, M. (1997). "Niçin Oyun?", Göçbey., İstanbul.

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ

YAYIN KURALLARI

Dergimizde, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak gelişim, sağlık, eğitim, rehabilitasyon, aile eğitimi ve danışmanlığı gibi yazılara yer verilecektir. Dergiye gönderilen yazıların başka bir dergide yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması gereklidir.

Dergide araştırma, derleme, vaka takdimi, okuyucu mektupları, yeni yayın tanıtımı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yeni eğitsel araç-gereçlerin tanıtımı gibi yazılara yer verilecektir. Yazılar Türkçe ya da İngilizce dillerinde gönderilebilir.

Dergide basılan yazıların sorumluluğu tamamıyla yazara/lara aittir.

Genel Kurallar

Türkçe yazılardaki dil açık ve anlaşılır olmalı, çok yaygın olarak kullanılmayan ifadelere yer vermekten kaçınılmalıdır. Dilimizde karşılığı tam olarak yerleşmeyen yabancı dildeki ifadelerin orijinali parantez içinde ve Türkçe karşılığı birlikte verilmelidir. Gönderilen yazıların yazım düzeni aşağıda belirtilen özelliklere uygun olmalıdır.

1. Yazılar A4 tipi kağıda, kağıdın sol tarafında 3 cm, sağ tarafında 3 cm boşluk bırakılarak tek aralıklı olarak yazılmalı ve dergiye Word 95 ortamında yazılmış diskette birlikte biri orijinal 4 kopya olarak gönderilmelidir. Gönderilen yazılar şekil, grafik vb. dahil 10 daktilo sayfasını geçmemelidir.

Kapak sayfası 12 punto ve bold, metin 10 punto ve tek aralıklı, metin içindeki bölüm başlıkları ve alt başlıklar küçük harf 10 punto ve bold, özet 9 punto ve italik, kaynaklar 9 punto karakterlerde yazılmalıdır. Yazı metni 0.7 santimetre aralıklı çift sütun olarak düzenlenmelidir.

2. Kapak Sayfası

Bu sayfada, yazının başlığı yazarların adı soyadı, ünvanları, çalıştıkları kurumlar, adres, telefon ve fax (varsa) belirtilmelidir. Birden fazla yazarın olduğu durumda hangi yazarla iletişim kurulacağı ve adresi belirtilmelidir.

3. Özet Sayfası

Bu sayfada, yazarların isimleri belirtilmeden çalışmanın Türkçe ve İngilizce başlığı, Türkçe ve İngilizce özetler ile her iki dilde anahtar sözcükler bulunmalıdır. Özetler 200 kelimeyi geçmemeli, amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları içermeli ve yazıyı en iyi şekilde yansıtacak biçimde olmalıdır. Her iki dildeki özetin altına yazılacak olan anahtar sözcükler, yazının konusunu en iyi yansıtacak ve yaygın olarak kullanılan ifadeleri içermelidir. Anahtar sözcük sayısı 3-10 arasında olmalıdır. Bu sayfada, çalışmayı destekleyen kurum ve kuruluş varsa bildirilebilir. Yazı herhangi bir bilimsel toplantıda sunulmuş (ancak basılmamış) ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilmelidir.

4. Metin

Dergiye gönderilen yazı makale ise; giriş, yöntem (örneklem, kullanılan araçlar, işlem) bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler alt başlıklarından oluşmalıdır. Derleme yazıları belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taraması içeren nitelikte olmalıdır. Vaka takdimleri ise giriş, vaka sunusu, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır.

5. Kaynaklar

Metin içinde yer alan bütün kaynaklar "kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar metin

içinde yazar soyadı ve yıl ile belirtilmelidir. Yazarların üçten fazla olduğu durumlarda "ilk yazarın soyadı ve ark. (yıl)" olarak belirtilmelidir. Birden çok kaynak gösterilmesi durumunda ise yazarlar noktalı virgülle (;) ayrılmalıdır.

Örnek: *Beckman ve Kohl'un (1987) entegre edilmiş ortamda

* Jenkins ve ark. (1989)

*normal ve özürli çocuklar gelişim alanlarında ilerleyebileceklerdir. (Gottlieb, 1993; Jenkins ve ark.; 1985; Synder ve Apolloni, 1977)

Kaynaklar dizininde, kaynaklar ilk yazarın soyadı dikkate alınarak alfabetik sırada verilmeli ve bütün yazarların soyadları yazılmalıdır.

Örnekler:

Dergi:

Odom, L.S., Deciyan, M ve Jenkins, R.J. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children* 51 (1), 41-48.

Kitap:

Sükan, Z. (1983). *Okulöncesi Etkinlikleri*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 191 M.E.B. Basımevi, İstanbul

Editörlü Kitap:

Johnson, E.J. (Edit) (1987) *Approaches to Early Childhood Education*. Random House, New York.

Editörlü kitapta bölüm:

Mağden, D. (1986). Psikososyal Dezavantajlı Çocuklar. Ş. Bilir (Edit.) *Özürli Çocuklar ve Eğitimleri* (61-80). Yıldız Matbaası, Ankara.

Çeviri Kitap:

Jersild, T.A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (Çev. G. Günce) Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Basılmış Kongre Bildirileri:

Baykoç-Dönmez, N.(1996) The Education of the hearing imparied in Türkiye. 4th *International Bad Berleburgur Conference "Rehabilitation of the Hard of Hearing, the Deafened and the Born Deaf"* IOR, 1-14.

Basılmamış Kongre Bildirileri:

Metin, N. (1996 Aralık). *Entegrasyon Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Özürli, Kent ve Çevre Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.

Tezler:

Şahin,S.(1994). *Zihinsel engelli çocukların ailelerine verilen eğitimin çocuğun kavram gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı tezi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.

- Dergiye gönderilen yazılar yayın kurulu ve akademik danışma kurulu tarafından değerlendirilecek ve hakem değerlendirmeleri sonucunda uygun bulunan yazılar basıma kabul edilecektir. İngilizce yazılar ayrıca, dil uzmanları tarafından da değerlendirilecektir.
- Dergiye gelen yazılar basılsın ya da basılmaması geri gönderilmeyecektir.
- Yazı ile ilgili sonuçlar yazara/lara bildirilecektir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	iii	Sunuş
Şeniz Ersoy, Neriman Aral	1	Korunmaya Muhtaç Yuva Çocuklarıyla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi
Seviye Cihangir, Güler Küçükturan	13	Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Benlik İmgesi Düzeylerine Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi
Nilgün Metin	22	Okulöncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi
Havise Çakmak	27	Dramanın Benlik Kavramı Üzerine Etkisi
Fatma Oklan Elibol, Belma Tuğrul	35	Altı Yaş Çocuklarının Güçlü Oldukları Çoklu Zeka Türlerinin Belirlenmesi ve Çocukların Tercihi ile Ailelerin Görüşlerinin Karşılaştırılması
Meziyet Arı, Pınar Bayhan, Elif Üstün, Berrin Akman	46	Comparison of the Perception of Family Concept Among the Children Aged 4-9 Who Live With Their Families and Orphan Children in the Same Age
Selay Uzmen	59	Okulöncesi Dönem Çocuklarında Prososyal Davranışlar
Özcan Doğan, Figen Turan	69	Çocukluk Dönemi Kekemeliğinde Ana-Baba Çocuk Etkileşimi
Z. Gül Ercan, Gelengül Haktanır	78	Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi
Şafak Apaydın, Güler Küçükturan	93	Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Çocukluklarında Oynadıkları Oyunlar İle Seçtikleri Meslekler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
	103	Yayın Kuralları