



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Yıl **4** Sayı **1** - Haziran **2018**
Year **4** Issue **1** - June **2018**

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Aydın İnsan ve Toplum Dergisi

ISSN: 2149-7206

İmtiyaz Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editörler

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Dr. Öğr. Üyesi Şahide Güliz KOLBURAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mahmut ARSLAN

Dr. Öğr. Üyesi Şahide Güliz KOLBURAN

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜDÜCÜ

Dr. Öğr. Üyesi Elif Özge ERBAY

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Aralık & Haziran

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Türkçe Redaksiyon

N. Dilşat KANAT

İngilizce Redaksiyon

Çiğdem TAŞ

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Dil

Türkçe

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38

Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428 - 20402

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: aitdergi@aydin.edu.tr

Baskı

CB Matbaacılık San. ve Tic. Ltd Şti.

Litros Yolu 2. Matbaa Sit. ZA-16

Topkapı/İSTANBUL

Tel: 0212 612 65 22

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Abdülhaluk ÇAY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ahmet Korkut TUNA, *İstanbul Ticaret Üniversitesi*

Prof. Dr. Cebrail KISA, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL, *İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Esin CANTEZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Uğur TEKİN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Zeki ARSLANTÜRK, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Doç. Dr. Ahmet AKIN, *Sakarya Üniversitesi*

Doç. Dr. Neylan ZİYALAR, *İstanbul Üniversitesi*

Doç. Dr. Ufuk ÖZCAN, *İstanbul Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Gökçen ÇATLI ÖZEN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Hakan İŞÖZEN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Meltem NARTER, *Üsküdar Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Mesut YAVUZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Vildan GÜLPINAR DEMİRCİ, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep SET, *Namık Kemal Üniversitesi*

İçindekiler - Contents

Üniversite Öğrencilerinde Mizah Eğiliminin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

An Analysis of the Relationship Between Humor Tendencies and Demographic Features Among University Students

Atakan Mustafa AKIL, Engin EKER..... 1

3-6 Yaş Çocuklarda Müzik ve Dans Eğitiminin Motivasyonel, Fiziksel ve Psikolojik Gelişim Açısından İncelenmesi

An Analysis of Music and Dance Education in Motivational, Physical, and Psychological Development of 3-6 Years Old Children

Merve SEZİNCE, Ş. Güliz KOLBURAN..... 13

Ebeveyn Reddi Algısı Yüksek Olan Ergenlerin Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of the Adolescents With High Parents Rejection Perception in Terms of Certain Socio-Demographic Factors

Fatih KARABOĞA, Engin EKER 33

Kitap Tanıtımı: Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori

Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory

Fatma Nur ŞENGÜL..... 57

Ağrı/Patnos Özelinde 12. Sınıf Öğrencilerinin Ayrışma Bireyleşme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

A Survey of the Levels of Separation and Individuation in Terms of Certain Demographic Factors of 12th Grade Students in Ağrı/Patnos

Gülşah UÇAR, Engin EKER 63

Editörden

Sayın Okuyucu,

Haziran sayısında, yeniden sizlerle buluşurken, dergimizin daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için yaptığımız çalışmaların sonuçlanması ile, bu sayıda yaşadığımız heyecanı sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız.

Aydın İnsan ve Toplum dergisi, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Kütüphane'nin veri tabanı hizmeti olan Türkiye Makaleler Bibliyografyası ve TÜBİTAK ULAKBİM bünyesindeki, Türkiye'de yayımlanan akademik dergileri elektronik ortamda araştırmacılarla buluşturan DergiPark uygulamasında, sisteme tanımlanmış olup arşiv aktarım süreçleri devam etmektedir.

Gerek yazarlarımızın akademik yayınlarındaki beklenti düzeyini karşılamak, gerekse okurlarımıza nitelikli makaleler sunmak adına kalitemizi daha da yükseltecek olan bu süreçte yayın desteğiniz bize güç verecektir.

Bu sayıda Atakan Mustafa AKIL ve Engin EKER mizah eğiliminin saldırganlığı azaltacağı hipotezi ile yola çıktıkları çalışmalarında mizah ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen makale ile dergimizde yer almıştır. Okul öncesi dönemde müzik ve dans eğitiminin gelişimsel açıdan incelendiği çalışmalarında Merve SEZİNCE ve Güliz KOLBURAN erken dönemde dans eğitiminin gelişimsel katkılarından söz etmişlerdir. Fatih KARABOĞA ve Engin EKER “Ebeveyn reddi algısı” konulu çalışmalarında, ebeveyn reddi algısının ergenlerde şiddet eğilimi ile ilişkisi araştırılmıştır. Bir diğer makalemiz Sosyoloji Bölümü Arş. Gör. Fatmanur ŞENGÜL'ün hazırladığı bir kitap tanıtımı olarak dergimizdeki yerini almıştır. Makalede tanıtımı yapılan eser Özgün Adı: Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory olan ‘Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori’ adlı eserdir. Gülşah UÇAR ve Engin EKER Ağrı/Patnos Özelinde 12. Sınıf Öğrencilerinin Ayrışma Bireyleşme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı makalede Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği kullanılmışlar ve demografik bazı verilerle sonuçları değerlendirmişlerdir.

Dergimizin bu sayısının sizlere çalışmalarınızda katkı sağlaması dileği ile iyi okumalar...

Dr. Öğr. Üyesi Güliz KOLBURAN

Editör

Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi

Üniversite Öğrencilerinde Mizah Eğiliminin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

Atakan Mustafa AKIL*
Engin EKER**

Öz

Mizah, geçmişten günümüze toplumun her kesimi tarafından kullanılan önemli bir iletişim olmuştur. Arapça kökenli bir kelime olan mizah, dilimizde gülmece olarak karşılık bulmaktadır. Mizahın kültürden kültüre değişen, öznel ve çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle kesin bir tanımlama yapmak zorlaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise mizahın bilişsel süreçlerde, iletişim süreçlerinde ve kaygıyla başa çıkmada kullanımının çeşitli demografik özellikler bakımından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini çeşitli fakültelerde eğitim gören 205 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş, cinsiyet, bölüm ve sosyal ilişki doyumu değişkenlerinin mizahla olan ilişkisinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bunlara karşın aile yapıları ve gelir açısından anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, cinsiyet, eğitim, mizah, yaş

* Atakan Mustafa AKIL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, atakanakil@aydin.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, engineker@aydin.edu.tr

An Analysis of the Relationship Between Humor Tendencies and Demographic Features Among University Students

Atakan Mustafa AKIL*

Engin EKER**

Abstract

Humor is an important way of communication which is used by all people in society. It is difficult to define what humor is because of its subjectivity and multi-dimensional background. The aim of this research is to analyze the relationship between demographic variables and humor (in this case cognitive and communicational usage of humor and as a coping strategy). The sample group of this research consisted of 205 university students from various faculties. The result of this study indicates that there is a meaningful relationship between humor and age, sex, field of education and social relationships. However, there is no relationship between humor and family features and earnings.

Keywords: *Age, education, family, humor, sex*

* Atakan Mustafa AKIL, Istanbul Aydin University, The Graduate Institute Of Social Sciences, Psychology Department, atakanakil@aydin.edu.tr

** Engin EKER, PhD, Istanbul Aydin University, Psychology Department, engineker@aydin.edu.tr

Giriş

Mizah, geçmişten günümüze önemli bir iletişim türü olmuştur. Arapça kökenli bir kelime olan mizah, dilimizde gülmece olarak karşılık bulmaktadır. Mizahın kültürden kültüre değişen soyut ve çok boyutlu bir kavram olması, onunla ilgili kesin bir tanımlama yapmayı zorlaştırmaktadır. Oral (1998: 51-52) tarafından yapılan bir tanımlamaya göre mizah, beklenmedik bir zamanda ve şekilde ortaya çıkan, hedefe yönelik bir tepki türüdür. Psikanalitik görüşte ise mizah, bir tür savunma mekanizması olarak tanımlanmakta ve espri ve komedi gibi diğer kavramlardan ayrılmaktadır (Freud, 1998). Bu çerçevede mizahın iyi savunma mekanizmalarından olduğu söylenebilmektedir. Sosyal bir durumun yaratacağı kaygıda mizahi bakış açısı devreye girerek bu kaygının giderilmesini, diğer bir deyişle kişinin boşalmasını (*katharsis*) sağlamaktadır. Bu çalışmada mizah, genel bir eğilim olarak ele alınmakta ve bilişsel, psikolojik ve ilişkisel süreçlerde mizah kullanımının demografik özelliklerle olan ilişkisine odaklanılmaktadır.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örnekleme tabakalama yöntemiyle belirlenmiştir. İstanbul Aydın Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde eğitim gören 120'si kız, 85'i erkek olmak üzere 205 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Oral (2004) tarafından oluşturulan Ergenlikte Mizah Ölçeği (EMÖ) ve Demografik Bilgi Formu (DBF), çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. EMÖ, 35 maddeden ve üç alt faktörden oluşmaktadır. 1. Faktör anlama ve öğrenme süreçlerinde, bilişsel manipülasyonlarda mizahın kullanımı, 2. Faktör bireyler arası ve karşı cinsle iletişimde mizah kullanımı, 3. Faktör ise kaygı, korku ve gerginlikle başa çıkmada mizah kullanımını ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach-alfa güvenilirlik değeri 0,8924 bulunmuştur.

Analiz

Elde edilen veriler NCSS (Number Cruncher Statistical System) programında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Yaş Değişkeninin Mizahla İlişkisinin Değerlendirilmesi

Ergenlikte Mizah Ölçeği		Yaş		Test Değeri
		≤20 Yaş (n=98)	≥21 Yaş (n=107)	<i>p</i>
Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	<i>Min-Maks</i>	1,07-3,43	1,36-3,5	t:-2,347
	<i>(Medyan)</i>	(2,14)	(2,36)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,17±0,46	2,33±0,49	0,020*
İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	<i>Min-Maks</i>	1,22-3,22	1,33-3,56	t:-2,677
	<i>(Medyan)</i>	(2,11)	(2,33)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,18±0,42	2,34±0,45	0,008**
Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	<i>Min-Maks</i>	1,42-3,58	1,33-3,83	t:-1,479
	<i>(Medyan)</i>	(2,38)	(2,5)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,34±0,44	2,44±0,51	0,141
Toplam Puan	<i>Min-Maks</i>	1,31-3,37	1,43-3,31	t:-2,376
	<i>(Medyan)</i>	(2,21)	(2,37)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,23±0,39	2,37±0,44	0,018*

^aStudent's-t Test

p*<0,05; *p*<0,01

Yaşı 21 ve üzeri olan öğrencilerin bilişsel süreçlerde mizah kullanımı alt boyutundan aldığı puanlar, yaşı 20 ve altı olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (*p*=0,020; *p*<0,05). Yaşı 21 ve üzeri olan öğrencilerin iletişim süreçlerinde mizah kullanımı alt boyutundan aldığı puanlar, yaşı 20 ve altı olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (*p*=0,008; *p*<0,01). Yaşı 21 ve üzeri olan öğrencilerin Ergenlikte Mizah Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, yaşı 20 ve altı olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (*p*=0,018; *p*<0,05).

Tablo 2: Cinsiyet Değişkeninin Mizahla İlişkisinin Değerlendirilmesi

Ergenlikte Mizah Ölçeği		Cinsiyet		Test Değeri
		Kadın (n=120)	Erkek (n=85)	<i>p</i>
Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,07-3,5 (2,21)	1,21-3,5 (2,21)	t:-0,245
	<i>Ort±Ss</i>	2,25±0,49	2,27±0,48	0,807
İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,22-3,33 (2,11)	1,67-3,56 (2,33)	t:-2,788
	<i>Ort±Ss</i>	2,20±0,44	2,37±0,42	0,006**
Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,33-3,5 (2,33)	1,42-3,83 (2,5)	t:-1,528
	<i>Ort±Ss</i>	2,35±0,46	2,45±0,49	0,128
Toplam Puan	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,31-3,34 (2,27)	1,66-3,37 (2,29)	t:-1,449
	<i>Ort±Ss</i>	2,27±0,42	2,36±0,41	0,149

*Student's-t Test****p*<0,01

Erkek öğrencilerin iletişim süreçlerinde mizah kullanımını alt boyutundan aldıkları puanlar, kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p=0,006$; $p<0,01$).

Tablo 3: Aile Özelliklerinin Mizahla İlişkisinin Değerlendirilmesi

Ergenlikte Mizah Ölçeği	Aile Bireylerinin Sağlık ve Birliktelik Durumu			Test Değeri	
		İkisi de Sağ ve Birlikte (n=178)	İkisi de Sağ ve Ayrı (n=17)	Ebeveynlerden Biri Vefat Etmiş (n=10)	^b p
Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,07-3,5 (2,21)	1,64-3,29 (2,29)	1,57-2,93 (2,25)	χ^2 :0,485
	<i>Ort±Ss</i>	2,25±0,49	2,34±0,48	2,27±0,40	0,784
İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,33-3,56 (2,22)	1,22-3 (2,22)	1,67-2,89 (2,67)	χ^2 :1,658
	<i>Ort±Ss</i>	2,26±0,44	2,23±0,46	2,43±0,47	0,436
Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,42-3,83 (2,42)	1,75-3,58 (2,17)	1,33-2,83 (2,33)	χ^2 :0,218
	<i>Ort±Ss</i>	2,39±0,47	2,42±0,6	2,28±0,48	0,897
Toplam Puan	<i>Min-Maks (Medyan)</i>	1,31-3,37 (2,29)	1,66-3,17 (2,26)	1,51-2,86 (2,37)	χ^2 :0,121
	<i>Ort±Ss</i>	2,30±0,42	2,34±0,46	2,32±0,41	0,941

^bKruskal Wallis Test

Öğrencilerin aile bireylerinin sağlık ve birliktelik durumları ve mizahın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4: Gelir Durumunun Mizahla İlişkinin Değerlendirilmesi

Ergenlikte Mizah Ölçeği		Toplam Gelir					Test Değeri
		≤1400 TL (n=31)	1401- 3000 TL (n=75)	3001- 4500 TL (n=41)	4501- 6000 TL (n=27)	≥6001 (n=27)	<i>p</i>
Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	<i>Min- Maks (Medyan)</i>	1,07- 3,43 (2,14)	1,36-3,5 (2,21)	1,21-3,43 (2,29)	1,21-3,5 (2,29)	1,5-3,29 (2,36)	F:1,144
	<i>Ort±Ss</i>	2,20±0,48	2,18±0,45	2,32±0,52	2,34±0,54	2,33±0,43	0,337
İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	<i>Min- Maks (Medyan)</i>	1,56- 3,11 (2,11)	1,33- 3,22 (2,22)	1,22- 3,44 (2,33)	1,44-3,56 (2,22)	1,67-3,22 (2,33)	F:1,109
	<i>Ort±Ss</i>	2,26±0,46	2,19±0,41	2,33±0,47	2,36±0,49	2,32±0,40	0,354
Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	<i>Min- Maks (Medyan)</i>	1,33- 3,42 (2,25)	1,58- 3,17 (2,42)	1,42- 3,83 (2,5)	1,5-3,58 (2,67)	1,42-3,42 (2,33)	F:1,492
	<i>Ort±Ss</i>	2,31±0,50	2,34±0,41	2,46±0,52	2,56±0,55	2,38±0,48	0,206
Toplam Puan	<i>Min- Maks (Medyan)</i>	1,31- 3,34 (2,2)	1,49- 3,31 (2,26)	1,43- 3,37 (2,31)	1,69-3,29 (2,49)	1,54-3,17 (2,31)	F:1,425
	<i>Ort±Ss</i>	2,25±0,44	2,24±0,38	2,37±0,47	2,42±0,46	2,35±0,40	0,227

One-way Anova Test

Öğrencilerin gelir durumları ve mizahın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5: Bölümün Mizahla İlişkisinin Değerlendirilmesi

		Ergenlikte Mizah Ölçeği			Toplam Puan
		Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	
Basım ve Yayın Teknolojileri	Min-Maks (Medyan)	1,57-3,43 (2,21)	1,56-3,22 (2,39)	1,5-3,42 (2,46)	1,63-3,37 (2,34)
	Ort±Ss	2,31±0,41	2,38±0,4	2,37±0,41	2,35±0,38
Çocuk Gelişimi	Min-Maks (Medyan)	1,57-3,5 (2,5)	1,67-3,33 (2,33)	1,33-3,5 (2,58)	1,51-3,29 (2,51)
	Ort±Ss	2,52±0,48	2,41±0,44	2,53±0,58	2,49±0,47
Gıda Teknolojisi	Min-Maks (Medyan)	1,43-3 (2,18)	1,44-2,67 (1,94)	1,58-3,08 (2,5)	1,49-2,89 (2,17)
	Ort±Ss	2,24±0,53	2±0,32	2,39±0,5	2,23±0,42
Grafik Tasarım	Min-Maks (Medyan)	1,07-3,5 (2,11)	1,22-3,22 (2,11)	1,42-3,33 (2,42)	1,31-3,31 (2,26)
	Ort±Ss	2,11±0,52	2,16±0,48	2,36±0,46	2,21±0,45
Makine	Min-Maks (Medyan)	1,5-3,43 (2,07)	1,67-3,22 (2,22)	1,42-3,58 (2,25)	1,66-3,14 (2,17)
	Ort±Ss	2,08±0,39	2,19±0,36	2,31±0,5	2,19±0,36
Psikoloji	Min-Maks (Medyan)	1,57-3,5 (2,14)	1,44-3,44 (2,28)	1,42-3,25 (2,38)	1,54-3,14 (2,29)
	Ort±Ss	2,31±0,6	2,28±0,49	2,38±0,51	2,32±0,5
Radyoterapi	Min-Maks (Medyan)	1,36-3,43 (2,29)	1,33-3,11 (2,33)	1,58-3,42 (2,42)	1,57-3,34 (2,43)
	Ort±Ss	2,34±0,44	2,32±0,48	2,42±0,47	2,36±0,4
Yerel Yönetimler	Min-Maks (Medyan)	1,21-3,21 (2,32)	1,67-2,89 (2,39)	1,75-3,83 (2,42)	1,74-3,31 (2,27)
	Ort±Ss	2,31±0,49	2,29±0,37	2,45±0,48	2,36±0,4
Diğer Bölümler	Min-Maks (Medyan)	1,79-2,86 (2,5)	1,78-3,56 (2,56)	1,67-3,25 (2,33)	1,86-3,06 (2,31)
	Ort±Ss	2,36±0,36	2,47±0,52	2,34±0,45	2,38±0,36
Test Değeri		χ^2 :17,735	χ^2 :12,881	χ^2 :3,171	χ^2 :11,261
^b p		0,023*	0,116	0,923	0,187

^bKruskal Wallis Test

*p<0,05

Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler ve mizahın bilişsel süreçlerde kullanımı alt boyutundan aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p=0,023$; $p<0,05$). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U Test sonuçlarına göre; okuduğu bölüm çocuk gelişimi olan öğrencilerin alt boyuttan aldıkları puanlar, okuduğu bölüm makine olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p=0,009$; $p<0,01$).

Tablo 6: Sosyal İlişki Doyumunun Mizahla İlişkisinin Değerlendirilmesi

Ergenlikte Mizah Ölçeği		Sosyal İlişki			Test Değeri
		Çok İyi (n=68)	İyi (n=103)	Orta&Kötü (n=34)	<i>p</i>
Bilişsel Süreç ve Manipülasyonları Güçlendirmek	<i>Min-Maks</i>	1,21-3,5	1,07-3,43	1,36-3,5 (2,18)	F:1,846
	<i>(Medyan)</i>	(2,29)	(2,21)		
	<i>Ort±Ss</i>	2,34±0,53	2,19±0,43	2,28±0,53	0,160
İletişim ve Etkileşimi Güçlendirmek	<i>Min-Maks</i>	1,33-3,56	1,33-3,22	1,22-3,44 (2)	F:4,219
	<i>(Medyan)</i>	(2,44)	(2,22)		
	<i>Ort±Ss</i>	2,39±0,44	2,22±0,41	2,16±0,49	0,016*
Kaygı, Korku ve Gerginlikle Başa Çıkmak	<i>Min-Maks</i>	1,5-3,5	1,33-3,83	1,58-3,58	F:2,226
	<i>(Medyan)</i>	(2,5)	(2,42)	(2,33)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,48±0,47	2,37±0,48	2,28±0,46	0,111
Toplam Puan	<i>Min-Maks</i>	1,43-3,37	1,31-3,34	1,57-3,14	F:2,595
	<i>(Medyan)</i>	(2,37)	(2,26)	(2,17)	
	<i>Ort±Ss</i>	2,40±0,43	2,26±0,40	2,25±0,44	0,077

**Oneway Anova Test*

p<0,05

Öğrencilerin sosyal ilişkilerini değerlendirme düzeylerine göre iletişim süreçlerinde mizah kullanımı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p=0,016$; $p<0,05$). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonuçlarına göre; sosyal ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğrencilerin alt boyuttan aldıkları puanlar, sosyal ilişkilerini iyi, orta ve kötü olarak değerlendiren öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p=0,045$; $p=0,036$; $p<0,05$).

Sonuçlar

Araştırmanın ilk değişkeni olan yaş ele alındığında görülmektedir ki yaş arttıkça anlama, öğrenme ve bilişsel manipülasyonda mizah kullanımı artmaktadır (Tablo 1). Bu sonuçlar yaş ve bilişsel gelişim arasında paralellik belirten açıklamalara uygunluk göstermektedir. Bilişsel gelişimde yaş tek kriter olmamasına karşın kuramcılar tarafından önemle üzerinde durulmaktadır. Piaget ve Inhelder (2016) yaşın artmasıyla bilişsel gelişimin de artacağını belirtmektedir. Ergenlik döneminin bilişsel özelliklerine bakıldığında olasılıkları düşünme, hipotezler kurma ve öğrenme stratejileri geliştirme görülmektedir (Meggitt, 2012). Bu nedenle mizahın anlama ve öğrenmek için bir strateji görevini üstlendiği düşünülmektedir. Ergenlik döneminde ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerin çeşitli etnik gruplara, çevre özelliklerine ve yaşam şartlarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceği unutulmamalıdır (Koç, 2004). Bu nedenle ergenlik belirtilerinin hangi yaş aralığında ortaya çıkacağına dair kesin sınırlardan kaçınılmalıdır. Savaş (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada derslerde mizah kullanımının akademik başarıyı arttırdığı gözlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ikili ilişkilerinde, grup içi iletişimde ve karşı cinsle iletişimde mizaha daha sık başvurduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu değişkende genetik alt yapı ön plana çıkmaktadır. Lorenz (2008) tarafından belirtildiği gibi erkek cinsi eş bulma açısından rekabetçi bir ortam içerisindedir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında mizah kullanımı kur yapma şeklinde yorumlanabilmektedir.

Aile bireylerinin durumuna ve ekonomik gelire göre mizah boyutları anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 3; Tablo 4). Literatürde bu konuyla ilgili teorik ve pratik bir veri yer almamaktadır. Bu nedenle konunun derinlemesine araştırılması tavsiye edilmektedir.

Eğitim alınan bölüme göre değerlendirme yapıldığında çocuk gelişimi öğrencilerinin makine öğrencilerine göre bilişsel süreçlerde mizah kullanımının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 5). McGhee (1983) çocukluk dönemi mizahının yaşın artmasıyla, dolayısıyla

bilişsel gelişimin artmasıyla basit geldiğini belirtmektedir. Zigler ve diğ. (1966) de yetişkin bir birey için mantık dışı olanın çocuklar için mizah unsuru olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çocukluk dönemi mizahının anlamlandırılabilmesi için bilişsel süreçlerde mizahın aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu bölümün öğrencileri ya doğuştan gelen ya da sonradan öğrenilen bir mizah anlayışına sahiptirler. Bu sayede çocuklarla olan ilişkilerini daha uygun şekilde yürütebilmektedirler. Bunun aksine makine bölümü öğrencilerinde bilişsel süreçler daha mekanik ve somut bir yapıdadır.

Sosyal ilişkilerden elde edilen doyumun iletişim süreçlerinde mizah kullanımıyla olumlu yönlü bir ilişkide olduğu saptanmıştır (Tablo 6). Bulgulara göre sosyal ilişkilerini “çok iyi” olarak değerlendiren öğrencilerin iletişim süreçlerinde mizah kullanımı alt boyutundan aldığı puanlar, ilişkilerini iyi, orta veya çok kötü olarak değerlendiren öğrencilere göre daha yüksektir. Butzer ve Kuiper (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada romantik ilişkilerden alınan doyum ve mizah eğilimi arasında olumlu yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre iletişim süreçlerinde mizah kullanımının sosyal ve romantik ilişkilerden elde edilen doyumunu artırdığı veya en azından bu şekilde algılandığı söylenebilir.

Kaynakça

- Butzer, B., Kuiper, N. A. (2008). *The Evolution of Aggression*, in M. Schaller, J. A. Simpson, D. T. Kenrick (Ed.), *Evolution and Social Psychology*, New York: Psychology Press, 263-285
- Freud, S. (1998). *Espriler ve Bilinçdışı İle İlişkisi*, İstanbul: Payel Yayınları
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17: 231-256
- Lorenz, K. (2008). *İşte İnsan: Saldırganlığın Doğası Üzerine*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- McGhee, P.E. (1983). *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*, USA: Kendall/Hunt Publishing Company
- Meggitt, C. (2012). *Çocuk Gelişimini Anlamak*, İstanbul: Optimist Yayınları
- Oral, G. (2004). Ergenlikte Mizah Ölçeği, *Eğitim ve Bilim Dergisi* (133): 20-27
- Oral, T. (1998). *Yaza Çize*, İstanbul: İris Yayıncılık
- Piaget, J., Inhelder, B. (2016). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Pinhan Yayıncılık
- Savaş, S. (2013). The Effects of the Humor Use at Seventh Grade on Student Achievement in Turkish Courses, *Karaelmas Journal of Educational Science* (1): 176-186
- Zigler, E., Levine, J., Gould, L. (1966). Cognitive Processes in the Development of Children's Appreciation of Humor, *Child Development* (37): 507-518

3-6 Yaş Çocuklarda Müzik ve Dans Eğitiminin Motivasyonel, Fiziksel ve Psikolojik Gelişim Açısından İncelenmesi

Merve SEZİNCE*
Ş. Güliz KOLBURAN**

Öz

Dans ve müzik eski zamanlardan beri insanları etkilemiş; şifa, terapi, hipnoz olarak kullanılmış ve birçok hastalığa dans ve müzik çeşitleriyle tedavi aranmıştır. Bu çalışmada 3-6 yaş çocuklarda dans eğitiminin motivasyon, fiziksel ve psikolojik etkilerinin araştırılması hedeflenmiş, bu doğrultuda çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya 40 erkek, 47 kız olmak üzere toplam 87 öğrenci katılmıştır. 27 sorudan oluşan kontrol listesi hazırlanarak, ilk 4 maddesi sadece Birinci Dönem sonunda, diğer 23 maddesi ise hem birinci dönem sonunda (ilk dersten dört ay sonra) hem de ikinci dönem sonunda (ilk dersten yedi ay sonra) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Soruların dördünün yanıtları veli gözlemi yardımıyla, diğerleri ise araştırmacının gözlemiyle toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 3-6 yaş arası çocuklarda dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans dersleri, çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, cinsiyete göre farklılık göstermemekte ($p>0,05$) ancak erkek çocuklar kız çocuklara göre ders öncesi girişte sohbet anlamlı düzeyde daha fazla katılmaktadırlar ($p<0,05$). Çocukların toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimleri, yaş gruplarına göre ise farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, dans, müzik, psikolojik gelişim.

* Merve SEZİNCE, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.

** Dr. Öğr. Üyesi Ş. Güliz KOLBURAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, sahidegulizkolburan@aydin.edu.tr

Makale İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Psikoloji ABD’da yapılan “3-6 Yaş çocuklarda müzik ve dans eğitiminin psikolojik etkileri” konulu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

An Analysis of Music and Dance Education in Motivational, Physical, and Psychological Development of 3-6 Years Old Children

Merve SEZİNCE*

Ş. Güliz KOLBURAN**

Abstract

Dance and music has been used as healing, therapy and hypnosis since ancient times, and many kinds of dance and music have been sought for treatment. In this study, it is aimed to investigate the motivation, physical and psychological effects of dance education in 3-6 years children, thus to evaluate the motivation, physical and psychological development of children in this direction.

87 students (40 male and 47 female) participated in the research. A checklist consisting of 27 questions was prepared and the first 4 items were applied only at the end of the First Term and the other 23 items were applied twice at the end of the First Semester (four months after the first lesson) and at the end of the Second Semester (seven months after the first lesson). The answers of four of the questions were collected with the help of parental observation and the others with the observation of the researcher.

According to the findings obtained in this research; it's found that the dance lessons, in which dance therapy methods are adapted according to age groups, effect the total motivation, physical and psychological development of children positive direction, in 3-6 years old children. The overall motivation, physical and psychological development of the children do not differ according to the gender ($p>0,05$) but the boys participate more significantly in the conversation in pre-class entry than the girls ($p<0,05$). The overall motivation, physical and psychological development of children differ according to age groups ($p<0,05$).

Keywords: *Pre-School education, dance, music, psychological development.*

* Merve SEZİNCE, Istanbul Aydın University, The Graduate Institute Of Social Sciences, Psychology Department, atakanakil@aydin.edu.tr

** Ş. Güliz KOLBURAN, PhD, Istanbul Aydın University, Psychology Department, sahidegulizkolburan@aydin.edu.tr

Giriş

Dans ve müzik; çocukların zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak daha hızlı geliştikleri, kişilik yapılarının oluşmaya, bazı temel alışkanlıklarının kazanılmaya başlandığı okul öncesi dönemde, çok yönlü gelişimlerini desteklemesi bakımından önemlidir (Erol, 2004). Ancak günümüzde Milli Eğitim programında okul öncesi dönemde ve ilkökul döneminde müzik ve dans dersleri zorunlu görülmemektedir. 3-6 yaş çocukların psikolojik gelişimlerini tamamlarken müzik ve dans dersleri, onların gelişimlerini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir. Birçok özel anaokulunda 3-6 yaş çocukların temel müzik dersleri aldıkları ve bedenlerini tanımak, vücut dilini kullanma becerilerini kavramak, duygularını yansıtabilmek için dans derslerini de branş dersi olarak almaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki müzik ve dans derslerinin, 3-6 yaş arası çocukların duygularını ifade etmesine, içinde bulundurduğu fakat toplumca kabul görmeyen dürtülerin olumlu davranışlarla dışa vurumun sağlanmasına, hayal dünyasının gelişmesine, benmerkezcilik döneminde yaşlılarıyla uyumun daha az çatışma yaşayarak geçirmesini, bedenini tanınması ve karşı cinsi tanınması gibi konularda yardımcı olduğu düşünülmektedir (Chodorow, 1991; Sudak, 2012; Çatay, 2013). Dolayısıyla 3-6 yaş çocuklarda dans eğitiminin motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu etkinliklerin Milli Eğitim müfredatının temel bir parçası haline getirilmesini sağlayacak bir kamuoyu bilinci oluşturulması bakımından oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; 3-6 yaş arası çocuklara uygulanan dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimi etkileyip etkilemediğinin değerlendirilmesidir.

Müzik Terapisi

Terapi; “ilgilenmek”, “hizmet etmek”, “yardım etmek”, “iyileştirmek”, “şifa vermek”, “tedavi etmek” gibi anlamlara gelen Yunanca “therapeia” sözcüğünden gelmektedir (Doksat ve Doksat, 2013). Moreno (1988), müzik terapinin, ‘Asya, Afrika, Avustralya, Amerika, Okyanusya ve Avrupa’daki çok sayıda kabile ve teknolojik olmayan toplumlarda geliştiren bir uygulama’ olduğunu ileri sürmektedir. Abrams’a göre (2012: 65) müzik terapi; danışanın estetik sağlığını teşvik etmek amacıyla, müzikal olarak birlikte çalışan, danışan ve terapistten oluşmaktadır. Alley’e göre (1979:

118) okullarda müzik terapi; akademik, sosyal, motor veya dilsel alanlarda öğrencinin gelişiminin sağlanması amacıyla müziğin işlevsel olarak kullanılmasıdır. Özel çocuklar için müzik terapi, uygunsuz davranışları engeller ve engelli çocukların özel eğitimden faydalanmalarını sağlamak için onlara yardım eden ilgili destek hizmeti olarak işlev görür.

Dans ve Hareket Terapisi

Kişinin duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal uyumunu sağlamak için kullanılan hareket ve dansın yaratıcılığı, tüm duyguların güvenli bir ortamda ifade edilmesine ve deneyimlemesine olanak sağlayarak kişiyi özgür kılar. Dans ve hareket terapisi, bireyin düşünme ve hissetme biçimini hareketlerin yansıttığı prensibine dayanarak kurulmuştur. 1940'lı yıllarda ABD'de oluşum gösteren dans terapisi, çağımızda çocukları ve yaşlıları da içine alan oldukça geniş bir yaş grubunda uygulanabilen bağımsız bir psikoterapi tekniği olarak kullanılmaktadır. 20. yüzyılın başında balenin katı kurallara dayanan yapısının karşısında, bireysel otantik ifadeyi odak kabul eden ve katı kurallara dayanmayan modern dans tekniklerinin gelişim gösterdiği görülmektedir (Sudak, 2012).

Dans terapisinin temeli, kişinin hareketlerini, düşünme sistemini ve hislerini yansıttığı prensibine dayanmaktadır. Kişinin hareketlerinin algılanması, fark edilmesi ve hareket repertuarının genişletmesi sürecine tanıklık eden dans terapisti, kişinin farkındalığını arttırmaya yeni hareket algıları oluşturmaya ve böylece duygularında ve sözel iletişimde yeni iletişim mekanizmaları geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Kişisel gelişim ve sosyal iletişimi destekleyen Dans Terapisi birebir seans ya da grup terapisi olarak, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında bu eğitimi almış lisanslı danışmanlar tarafından uygulanabilmektedir. Hareket ve Dans Terapisi bireylerin; özgüven, bağımsız olabilmeye yetisi kazanma ve sağlıklı bireyler olabilmelerinde; düşünce, duygu ve hareket arasında bağlar kurabilmelerinde; değişkenlerle başa çıkabilme ve adaptasyon mekanizmalarının gelişiminde; çok yoğun, baskın düşünce ve hislerini ifade edilebilme ve bu hislerle başa çıkabilmelerinde; sözel ve hareketli iletişim yönlerini geliştirmelerinde; yaratıcı yöntemler, dans, müzik ve oyun aracılığıyla güvenli bir ortamda içsel kaynaklara ulaşımında; kendileri ve başkaları üzerindeki etkisini yargılamalarında, yaratıcı ve destekleyici bir ortamda deneyimleme olanağı kazanmalarında yardımcı olmaktadır.

Uygulama şekilleri çalışılan grubun ihtiyaç ve çalışma amacına göre belirlenip değişebilmektedir. Dans terapistleri, sanatla kişisel gelişimine destekte bulunmak, farklı ve yaratıcı bir süreç deneyimlemek isteyen kişilere, duygusal boşlukta olan, öğrenme bozuklukları olan, fiziksel ya da zihinsel engeli bulunan her yaş grubuyla çalışabilmektedir (Güney, 2013).

Çocuklarda Oyun ve Hareket Terapisi

Bir çocuğun oyun oynaması, yetişkinin çalışması ile eşdeğerdir. Oyun oynamak, bir nevi çocuğun işidir. Yetişkinin çalışarak yaşamını kazanması gibi, çocuk da kişilik, beceri ve zekâ bütünlüğünü oyun oynayarak geliştirmektedir. Oyun oynamayan veya az oynayan çocuğun ruhsal dengesinden, ruh sağlığı gelişiminden şüphe edilmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Sosyal oyunda, okul öncesi çocukların çoğu yalnız oynamaktadır. Piaget (1932), iş birliğiyle oynamanın ancak yedi ve sekiz yaşından sonra geliştiğini savunmuştur. Paralel oyun, birlikte oynanan işbirliği içinde gerçekleşen sosyal oyunların yaşla geliştiğini göstermektedir. Sosyal oyun, yaklaşık altı aylıkken başlarken, çocuğun sosyal yaşamı doğumuyla başlamaktadır. Çocuğun sosyal ilişkiler içinde bulunmada temel nedeni, yaşamını idame ettirebilmek ve temel bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmektir. Bebeklerin beş altı aylıkken yapılan oyunlara gülümseme, nesnelere tutma vurma davranışlarını gösterdiği gözlenmiştir. Bir yaşından sonra ise iyi bağdaştırılan bir oyun olarak taklit etme yönleri gelişmektedir (Piaget, 1932). Okula yeni başlayan 36-42 ay çocuklarda yapılan etkinliklere veya derslere katılmama durumuyla karşılaşılabilmektedir. Ancak zamanla okula alışıp birlikte yapabilecekleri hareketleri öğrenmeleri halinde daha uyumlu ve işbirlikçi oyun oynamaya başladıkları görülmektedir. Altı-sekiz ay çocuklar kendi kendilerine oynarken, dokuz-on üç ay arası çocuklarda oyun arkadaşı daha önem kazanmaktadır. O dönemde birbirlerine top atma, oyuncak için kavga etme gibi durumlar yaşanabilmektedir. On dokuz-yirmi beş ay arası çocuklarda oyun arkadaşlarıyla olan sosyal ilişki önem kazanmaktadır. Üç yaşında, oyun grubu en fazla üç çocuktan oluşmakta ve bunlar grup kurup, uzun süre beraber oynayamaktadırlar. Beş yaşında oyun grubu dört beş çocuktan oluşabilmekte ve genellikle daha uzun süre beraber olmaktadır. Dolayısıyla dans eş olma, birlikte hareketlerle ya da çemberlerle dans ederken oluşturulacak minik grupların

bu doğrultuda dikkatli oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen yönergesi ve hatırlatmalarıyla yaklaşık yirmi beş dakika, birlikte oyunlarla dans ettikleri gözlenmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013).

Yöntem

Araştırmada kullanılan model; dans derslerinin, öğrenciler üzerindeki fiziksel ve psikolojik gelişim etkisini değerlendirilmesi yönüyle ‘amprik’ modeldir; bir konudaki mevcut durumun araştırılması ve belirlenmesi yönüyle ‘betimsel’ modeldir; belirli değişkenlere göre grupların belirli gelişim unsurlarının farklılık gösterip göstermediğinin birbirleriyle karşılaştırılması yönüyle de ‘nedensel-karşılaştırma’ modelidir. Araştırma, 3-6 yaş arasında uygulandığı için puan değerlendirmesi öz değerlendirme şeklinde yapılmamış, kontrol listesi yapılarak her öğrencinin ilk ve ikinci dönem gelişimleri tek tek belirtilmiştir.

Araştırmanın evrenini dans dersi alan 3-6 yaş anaokulu öğrencileri; örneklemini ise İstanbul ilinde bir özel anaokulu öğrencilerinden dans dersi alan 3-6 yaş aralığındaki (36-66 ay) 87 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, daha önce bu konuda yapılmış bir ölçek bulunmadığından, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve toplam 27 maddeden oluşan bir Kontrol Listesi kullanılmıştır. Kontrol Listesi; Demografik Sorular, Veli Gözlemi ile yanıtlanan sorular ve Araştırmacı Gözlemi ile yanıtlanan sorular olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. 27 maddeden oluşan Kontrol Listesi’nin ilk 4 maddesi haricindeki maddeleri (5-27. maddeler arasındaki 23 madde) 1. Dönem sonunda (ilk dersten dört ay sonra) ve 2. Dönem sonunda (ilk dersten yedi ay sonra) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. 3, 4, 5. ve 6. soruların yanıtları veli gözlemi yardımıyla, diğerleri ise araştırmacının gözlemiyle toplanmıştır.

Kontrol Listesi’nin 5-27. maddeleri arasında kalan 23 maddeden 13., 17. ve 24. maddeler haricindeki 20 maddede A seçenekleri 2 puan, B seçenekleri 1 puan, C seçenekleri 0 puan olarak kodlanmıştır. Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerine ilişkin puanların birinci ve ikinci döneme göre karşılaştırılmasında bağımlı iki örneklem testlerinden eşleştirilmiş t testinden yararlanılmış; birinci dönemdeki ve ikinci dönemdeki ayrı ayrı olmak üzere gelişim puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testi; yaş gruplarına göre

karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. Farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testi kullanıldı. Çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik tercihlerine göre, çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanlarına göre, ilerideki meslek tercihine göre dağılımlarının dönemlere göre karşılaştırılmasında Ki-Kare testinden yararlanılmış; analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişiminin dönemlere göre karşılaştırılmasına ait eşleştirilmiş t testi sonuçları (N=87)

	Dönemler	\bar{X}	SS	t	p
5. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği sosyal gelişimi?	Birinci	1,68	0,49	-5,64	0,000
	İkinci	1,99	0,11		
6. Ailesinin dans dersinden sonra gözlemlediği psikomotor gelişimi nasıl?	Birinci	1,41	0,71	-5,51	0,000
	İkinci	1,86	0,35		
7. Derse isteyerek katılıyor mu?	Birinci	1,85	0,42	-3,40	0,001
	İkinci	1,99	0,11		
8. Söylenilen yönergeyi alabiliyor mu?	Birinci	1,68	0,56	-4,10	0,000
	İkinci	1,92	0,31		
9. Vücudunu yaşlılarına uygun kullanabiliyor mu?	Birinci	1,93	0,30	-1,68	0,096
	İkinci	1,99	0,11		
10. Serbest dans etkinliğine katılıyor mu?	Birinci	1,86	0,44	-2,58	0,012
	İkinci	1,98	0,15		
11. İlgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabiliyor mu?	Birinci	1,38	0,67	-4,70	0,000
	İkinci	1,68	0,52		
12. Ders öncesi girişte sohbete katılıyor mu?	Birinci	1,62	0,58	-5,16	0,000
	İkinci	1,90	0,34		
14. Derste haricen yönerge tekrarlamak gerekiyor mu?	Birinci	1,44	0,69	-5,20	0,000
	İkinci	1,75	0,53		

	Dönemler	\bar{X}	SS	t	p
15. Bireysel dans etmekten mi, birlikte (işbirlikçi) dans etmeyi mi tercih ediyor?	Birinci İkinci	1,80 1,97	0,52 0,24	-2,98	0,004
16. Dans süresince arkadaşlarıyla iletişimi olumlu mu?	Birinci İkinci	1,76 1,91	0,53 0,33	-3,13	0,002
18. Dersin son bir-iki dakikası yüz ifadesi nasıl oluyor?	Birinci İkinci	1,86 1,99	0,41 0,11	-3,21	0,002
19. Derse geldiğinde yüz ifadesi hangisi oluyor?	Birinci İkinci	1,83 1,97	0,44 0,24	-3,40	0,001
20. Sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılıyor mu?	Birinci İkinci	1,89 1,99	0,42 0,11	-2,58	0,012
21. Belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı?	Birinci İkinci	1,61 1,76	0,64 0,43	-2,82	0,006
22. Ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışıyor mu?	Birinci İkinci	1,92 2,00	0,35 0,00	-2,15	0,034
23. Dans dersi için belirlenen bale kıyafetini/eşofmanını giyiyor mu? (İsteyerek)	Birinci İkinci	1,67 1,94	0,54 0,23	-4,40	0,000
25. Ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebiliyor mu?	Birinci İkinci	1,66 1,90	0,57 0,37	-4,93	0,000
26. Dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istiyor mu?	Birinci İkinci	1,82 1,99	0,45 0,11	-3,68	0,000
27. Yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabiliyor mu?	Birinci İkinci	1,59 1,77	0,58 0,47	-3,85	0,000
Toplam	Birinci İkinci	34,24 38,22	6,53 3,16	-8,06	0,000

Çocuklardaki motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimi belirleyebilmek amacıyla Kontrol Listesi'nin birinci ve ikinci dönem uygulamaları sonucunda elde edilen bulguların karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre; çocukların ikinci dönemindeki sosyal gelişimi, psikomotor gelişimi, derse isteyerek katılımı, söylenen yönergeyi alabilmesi, serbest dans etkinliğine katılımı, ilgisini ders süresi boyunca (25 dk.) aktif tutabilmesi, ders öncesi girişte sohbet katılımı, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmaması, hem bireysel hem birlikte (iş birlikçi) dans etmeyi tercihi, dans süresince arkadaşlarıyla olumlu iletişimi, dersin son bir-iki dakikası mutlu yüz ifadesinin olması, derse geldiğinde yüz ifadesinin mutlu olması, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine katılımı, belirlenen kurallara uyum gösterme davranışı, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya çalışması, dans dersi için belirlenen kıyafetini isteyerek giymesi, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilmesi, dans öğretmenine dokunmak, sarılmak istemesi, yapılan hareketleri ve koreografiyi aklında tutabilmesi gelişim puanları birinci dönemdeki puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$). Buna göre; 3-6 yaş arası çocukların, dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans dersleri, çocukların (vücudunu yaşatlarına uygun kullanabilmesi hariç) motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2: Çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik türlerine göre dağılımı ($N=87$)

Dans ederken tercih edilen müzik türü	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X^2	p
	n	%	n	%		
Çocuklara yönelik müzikler ve klasik müzikler	59	67,8	67	77,0	1,84	0,398
Klasik müzikler ve vurmali çalgılarla müzikler	21	24,1	15	17,2		
Vurmali ve bass sesi yüksek müzikler	7	8,0	5	5,7		

Birinci dönemde (%67,8) ve ikinci dönem sonunda (%77,0) çocukların dans ederken çoğunlukla tercih ettiği müzik türü çocuklara yönelik müzikler ve klasik müziklerdir (Arp, Zil, Orff materyalleri gibi). Ancak birinci ve ikinci dönem sonunda çocukların dans ederken tercih ettikleri müzik türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$) (Tablo 2).

Tablo 3: Çocukların çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanlarına göre dağılımı

Çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X ²	p
	n	%	n	%		
Tuşlu ve yaylı çalgılar	54	62,1	59	67,8	7,30	0,026
Tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılar	26	29,9	28	32,2		
Vurmali ve üfleli çalgılar	7	8,0	0	0,0		

Birinci dönemde çocukların %62,1'i tuşlu ve yaylı çalgıları tercih ederken ikinci dönem sonunda bu oran %67,8'e yükselmiştir. Benzer şekilde tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılar tercihi de ilk dönem sonunda %29,9 iken ikinci dönem sonunda %32,2'ye yükselmiştir. Ancak ilk dönem sonunda çocukların %8'i vurmali ve üfleli çalgıları tercih ederken ikinci dönem sonunda hiçbirinin (%0,0) vurmali ve üfleli çalgıları tercih etmediği görülmüştür. Çocukların çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı dönemlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$) (Tablo 3).

Tablo 4'e göre; birinci dönemde çocukların %26,4'ü ileride dansçı, balerin ve müzisyen olmayı isterken ikinci dönem sonunda bu oran %44,8'e yükselmiştir. Farklı meslek gruplarını tercih edeceğini söyleyenlerin oranı birinci dönemde %41,4 iken ikinci dönem sonunda %28,7'ye gerilemiştir. Çocukların ilerideki meslek tercihlerindeki değişim, dönemlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$) (Tablo 4).

Tablo 4: Çocukların ilerideki meslek tercihine göre dağılımı (N=87)

İleride hangi mesleği tercih edecek?	Birinci Dönem		İkinci Dönem		X ²	p
	n	%	n	%		
Dansçı, balerin, müzisyen olmak.	23	26,4	39	44,8	6,60	0,037
Bazen dansçı, balerin, müzisyen olmak bazense farklı meslek grupları.	28	32,2	23	26,4		
Farklı meslek gruplarını tercih edeceğini söylüyor.	36	41,4	25	28,7		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

3-6 yaş arası çocuklara uygulanan dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimini etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan bu araştırmaya katılan 87 çocuğun %54'ü kız, %43,7'si 55-66 ay yaş grubunda, %60,9'u daha önce aynı okulda eğitim görmemiş, %59,8'i daha önce dans/bale dersi almamıştır.

Birinci dönem sonunda öğrencilerin çoğu, çocuklara yönelik hazırlanmış müzikler ve klasik müzik (Arp, Zil, Orff materyalleri) türleriyle dans etmeyi (%67,8; n=59); müzik enstrümanlarından tuşlu ve yaylı çalgıları çalmayı (%62,1; n=54) tercih ettiklerini ve tamamen dansçılık, balerinlik, müzisyenlik dışındaki diğer meslekleri seçeceklerini (%41,4; n=36) belirtmişlerken; İkinci dönem sonunda dans ederken tercih ettikleri müzik türü ve çalmayı tercih ettikleri enstrüman türünün değişmeyerek artış gösterdiği (sırasıyla %77; n=67 ve %67,8; n=59), ancak ilerideki meslek tercihlerinin değişerek dansçılık, balerinlik ve/veya müzisyenliğe döndüğü (%44,8; n=39) görülmüştür. Çocuklar, dans ederken tercih ettikleri müzik türü haricinde çalmayı tercih ettikleri müzik enstrümanı ve ileride seçecekleri meslek yönünden birinci ve ikinci dönemde gösterdikleri

farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($X^2=7,30$; $p=0,026$). Özellikle çalmayı tercih ettikleri müzik entrümanı yönünden İkinci dönem sonunda çocukların üflemeli çalgılardan tamamen uzaklaşarak tuşlu, yaylı ve vurmali çalgılara, özellikle de tuşlu ve yaylı çalgılara yönelmesi dikkati çekmektedir. 3-6 yaş çocukların zaman geçtikçe üflemeli çalgılardan tamamen, vurmali çalgılardan da kısmen uzaklaşmaları üflemeli çalgıların nefes kontrolü gerektirmesi, vurmali çalgıların da sürekli fiziksel güç (gelişmiş kas) gerektirmesi nedeniyle henüz fiziksel gelişimlerinin başında olan 3-6 yaş çocuklara daha zor gelmesiyle açıklanabilir.

Birinci ve İkinci dönem gelişim puanları karşılaştırıldığında; 3-6 yaş arası çocuklarda, dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlanarak işlendiği dans derslerinin, çocukların (vücudunu yaşitlarına uygun kullanabilmesi hariç) motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir ($p<0,05$). Yaş gruplarına göre işlenen dans dersleri çocukların daha sosyal olmalarını, psikomotor becerilerinin artmasını, derse isteyerek katılmalarını, söylenilen yönergeyi daha hızlı alabilmelerini, serbest dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, ilgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmelerini, ders öncesi girişte sohbetle daha fazla katılmalarını, derste haricen yönerge tekrarına gerek kalmamasını, hem bireysel hem de birlikte (iş birlikçi) dans etmeyi daha fazla tercih etmelerini, dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmalarını, derse geldiklerinde ve ders bittiğinde daha mutlu bir yüz ifadesine sahip olmalarını, sınıf içerisinde bireysel dans etkinliğine daha fazla katılmalarını, belirlenen kurallara daha uyumlu olmalarını, ders sonunda hayali çizilen nesnelere yakalamaya daha fazla çalışmalarını, dans dersi için belirlenen kıyafetlerini daha fazla isteyerek giymelerini, ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmelerini, dans öğretmenine daha fazla dokunmak/sarılmak istemelerini, yapılan hareketleri ve koreografiyi daha kolay akıllarında tutabilmelerini sağlamaktadır. Toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim puanı yönünden de çocukların ikinci dönem gösterdikleri gelişim, birinci dönem sonundaki gelişimden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Araştırmamızda elde edilen bu bulguların literatürdeki çalışmalarda bildirilen; dans ve hareket terapisinin duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal uyumu artırdığı, kişiyi daha özgür kıldığı (Sudak, 2012), dans terapisinin kişisel gelişimi desteklediği, duygusal boşluğu

doldurmaya yardımcı olduğu, öğrenme bozukluklarını gidermeye yardımcı olduğu, fiziksel ve da zihinsel gelişime yardımcı olduğu (Güney, 2013), müzik terapinin sosyal, motor veya dilsel becerilerin gelişimine, uygunsuz davranışların engellenmesine yardımcı olduğu (Alley, 1979), oyun ve hareket terapisinin çocukların gelişimlerini tamamlamalarına, sosyal uyumlarını arttırmaya yardımcı olduğu, diğer yandan hayali çizilen nesnelere yakalama gibi sanal oyunların yaşla geliştiği (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013) yönündeki bilgilerle desteklendiği görülmektedir.

Çocukların motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; birinci dönemde erkek çocukların derse girişte sohbet katılma, ders sırasında söylemek istediğini rahatça dile getirebilme, dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemede erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri; ikinci dönem sonunda ise sadece ders öncesi girişte sohbet katılmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir ($p<0,05$). Ancak toplam motivasyon, fiziksel ve psikolojik gelişim puan ortalamalarına bakıldığında; birinci dönemde de ikinci dönemde de cinsiyete göre farklılıklar anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$) Toplumsal olarak erkek çocukların daha gürültülü, kaba ve sert oyun ve becerilerinin, kız çocuklarının ise daha nazik, hassas ve estetik düzeyi yüksek oyun ve becerilerinin desteklenmesi, dolayısıyla erkek çocukların kızlardan daha çok şiddet ve saldırganlığa eğilimli olması (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013), küçük yaşta erkek çocukların daha girişken, kız çocuklarının ise daha çekingen bir tavır sergilemelerine yol açabilir. Araştırmamızda hem birinci hem de ikinci dönemde erkek çocukların kız çocuklara göre ders öncesi girişte sohbet katılma oranlarının daha yüksek olması, birinci dönemde erkek çocukların ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmeleri ve dans öğretmenine dokunmak/sarılmak istemeleri de bu durumdan kaynaklanabilir. Ancak günümüzde birçok alanda erkek ve kız şeklindeki cinsiyetçi ayırım halen varlığını sürdürse de geçmiştekine göre azalmıştır, hatta gelişmiş toplumlarda oldukça düşüktür. Dolayısıyla araştırmamızda birinci dönem sonunda incelenen 20 maddeden sadece 3'ünde, ikinci dönem ise sadece 1'inde kız ve erkek çocuklar arasında gelişim farklılığı görülmesi de cinsiyet farklılığının etkisinin oldukça azaldığının göstergesidir.

Söylenilen yönergeyi daha iyi alabilmekte, İlgilerini ders süresi boyunca (25 dk.) daha aktif tutabilmekte, ders öncesi girişte sohbete daha fazla katılmakta, derste haricen yönerge tekrarlanmasına gerek duymamakta, dans süresince arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim kurmakta, belirlenen kurallara daha fazla uyum göstermekte ve ders sırasında söylemek istediklerini daha rahat dile getirebilmektedirler ($p<0,05$). Elbette ki bu farklılıklarda yaşla birlikte fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal gelişimin artmasının etkisi de bulunmaktadır. Ancak bu farklılıkların temsil ettiği konsantrasyon, katılım, zeka, iletişime açıklık, kurallara uyum ve özgüvenin özellikle 43-66 ay gurubunda 36-42 ay grubu çocuklara göre daha gelişmiş olmasında; çocukların okul öncesi çağda yalnız oynama eğiliminden (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013), çok küçük yaşlarda işbirlikçi oynama eğilimlerinin gelişmemiş olmasından (Piaget, 1932), 36-42 ay gurubundaki çocukların okul öncesi eğitime çoğunlukla yeni başlamış olmaları nedeniyle yeni girdikleri ve yabancı oldukları ortamlarda utanma, korku ve endişe duyarak etkinlik ve derslere daha az katılma, daha az işbirlikçi olmalarından, 36 aylık çocukların en fazla üç kişiden oluşan gruplarla oynayabilmesi ve onlarla da uzun süre oynayamamasından, 36-42 ay çocukların ders boyunca ilgilerinin aktif tutulabilmesi için öğretmen yönergesi ve hatırlatmalarına daha fazla ihtiyaç duymalarından (Uluğ Ormanlıoğlu, 2013) da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak ve diğer gözlemlerle elde edilen diğer tespit ve önerilerse şöyle sıralanabilir:

Kontrol listesine bakıldığında derse isteyerek katılanların sayısının ikinci dönemde birinci döneme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Derse ve öğretmene adapte olmak, diğer arkadaşlarına alışmak biraz zaman alabilmektedir, özellikle 36-42 hafta arasında olan öğrenciler için derse birinci dönemde isteyerek katılma oranı döneme istatistiksel olarak 43-66 ay öğrenci gruplarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür (Tablo 1). Öğrencilere biraz daha ilk dönemlerde şans verilerek kişilik özelliklerinin tanınmaya çalışması gerekmektedir. Ders işlenirken öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması ve dersin içeriğine oyunlar, danslar karıştırarak öğrencilerin daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin ve derslerin verimini de arttıracaktır.

İlk dönemde 48 öğrenci daha rahat yönerge alabilip tekrarlamak gerekmezken ikinci dönem 69 öğrenciye çıkmıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 1). Burada öğrenmenin, yaşın ilerlemesinin de faktörü bulunmaktadır ancak daha çok sık tekrarlanan yönergenin ve daha fazla dans edip, daha uzun süre enstrüman çalmanın öğrencilere verdiği zevk ve özgüven de dersin ilerleyen zamanlarında dikkat seviyelerinin ve algılama güçlerinin artmasında etkindir.

Birbirinden farklı dans ve melodiler sayesinde beyine daha önceki uyaranlardan farklı uyaranlar gelmekte, beyine gelen sinyallerle kullanılmayan bağlar kullanılmaya başlanmakta ve bu durumda beynin algılaması yeni bilgiler öğrendikçe ve yeni deneyimler kazandıkça artmaktadır. Daha önce dans dersi almış olan çocuklarla, dans dersi almamış bir çocuğun kısa zaman sonra bu durumu eşitleyip ayırt edilmeyecek seviyeye geldiği hatta bazı öğrencilerde aynı okulda eğitim almamış olsalar da aynı okulda eğitim alan öğrencilerden daha çabuk adapte oldukları da görülmektedir. Bu durum 36-42 aylık çocuklarda okula ilk başlama deneyimi olduğu için özellikle anne-babayla olan güçlü bağın etkisi nedeniyle farklılık göstermekte, bu çocukların adaptasyon süreçleri daha uzun sürebilmektedir. Yapılan danslarda, müziklerde bu duruma yönelik ders içerikleri hazırlanması halinde psikolojik kaygılarının giderilmesine daha fazla yardımcı olunabilir. Örneğin okula ilk defa gidecek bir çocuğun dansı canlandırılabilir, anne babasını seven bir hayvan karakteri olup danslarda okula gidip-gelme, sarılma, sarılarak ayrılıp birleşme gibi sevgi ve güven teması işlenebilir.

Serbest dans çalışmalarına isteyerek katılımın bir süre sonra arttığı görülmektedir (ikinci dönemdeki katılım oranları birinci dönemdekinden anlamlı düzeyde yüksektir) (Tablo 1). Bunda öğrencilerin hem kendilerini bedensel hareketlerle, müziklerle ifade edebildiklerini daha fazla fark etmelerinin hem de arkadaşlarının da yaptıkları serbest hareketlerin herkese tarafından alkışlandığını ve eğlenildiğini gördüklerinde hata yapma korkularının aza indirgenmiş olmasının payı büyüktür. Daha duygusal olup, duygu dünyasında desteklenmeye biraz daha fazla ihtiyaç duyan öğrencilerin serbest dans etkinliklerine biraz daha geç katıldığı görülmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenci zorlanmamalı ve ona zaman tanınmalıdır.

Arkadaşlarının dans ederken birbirlerine gülmesi, dalga geçmesi gibi özgüven kırıcı noktaların öğretmen ya da danışman tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir; zarar verici ve/veya olumsuz değilse güzel-kötü, kolay-zor, doğru-yanlış ayırt etmeden her hareketten sonra alkışlanıp selam verilmelidir.

Öğretmen ya da danışmanın çocuklarla sohbet etmesi, birlikte fikirler yürütmesi, yaşadıkları anıları dinlemesi ve özellikle farklı konular üzerinde duygusal yönden hassasiyeti olan çocuklar için o konular ya da yanlış anlaşılmuş bir konunun derste danslarla ve müzik çalışmalarlarıyla canlandırılması, hem aradaki bağları güçlendirecek hem de onları daha iyi tanımlarına katkı sağlayabilir.

Enstrüman çalarken biraz daha hareketli çocukların genelde vurmali, üfleme gibi enstrüman seçimleri değişebilirken, daha duygusal yönden içe dönük çocukların ve yüksek sesten rahatsız olanların vurmali enstrümanları kullanmak istemedikleri gözlemlenmiştir (Tablo 3). Ancak çocuklara yönelik müziklerle dans etmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Tablo 2). Çocukların günden güne değişebilen psikolojik ruh hallerini de yansıtan enstrüman seçimleri 3-6 yaş aralığında değişmektedir. Çocukların duygusal olarak çok çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarına orff aletleriyle ya da piyanoyla cevap verilebilir. Saldırganlık içgüdüleri ve vurma, bağırarak konuşma gibi saldırganlık eylemleri müzik enstrümanlarıyla doğru şekilde yönlendirilebilir. Örneğin bağırma, yüksek sesli konuşma eğiliminde olan çocukların bağırarak şarkı söyleyebilmesine imkân verilmesi ancak konuşmalarda bu şekilde yüksek sesle konuşulmayacağına söylenmesi; vurma eğilimli bir çocuğa bateri, davul, zilli tef, tef gibi enstrümanlarla çalışmalar yapılarak rahatlama sağlanması, yanlış davranışlarını düzeltmeyi ve içlerindeki potansiyeli doğru yönlendirmeyi sağlayabilir. Ya da çok sessiz konuşan bir çocuğa özgüvenin gelişmesi adına daha yüksek sesle söylenebilecek şarkılarla alıştırımlar yaptırılabilir, bireysel dans koreografileri hazırlanabilir.

Veli gözlemiyle elde edilen verilerden görüldüğü gibi; dans derslerinden sonra çocukların daha sosyal olduğu ifade edilmiştir ve bu farklılık (Tablo 1). İkinci dönem sonunda birinci dönem sonundakine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Danslarda anlamayan çocukları ayırmak yerine, birlikte yapabilecekleri koreografiler verilmesi, aynı grupta

bir arada olmalarının sağlanması ve uyum gösterebilecekleri ortak noktaların bulunması sosyal hayatlarında daha rahat iletişim kurmalarını sağlanabileceği gibi diğerlerini de sevmeye, kabul etme eğilimlerinin artmasını da sağlayacağı düşünülmektedir.

Derslerde hayal dünyasına hitap edilmesi, mutlu olmaları için dersin sonunda hayali şekiller, karakterler, güneş, kalp, kar tanesi gibi nesnelere çizilip hayali süslenerek onlara atılması ve kalplerine yapıştırılmalarının sağlanması gibi bir uygulama hemen hemen her çocuğun çok hoşuna gitmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bu uygulamanın bütün çocuklar için çizilip hayalinin atılması gerekliliğidir. Bu uygulamada hiçbir çocuk dışta kalmamalı, uygulama ceza unsuru olarak kullanılmamalı, eğer o derste uygulanmayacaksa o gün uygulanmayacağı söylenmeli ve kimseye uygulanmamalıdır. Aslında ödül (pozitif uygulama) ve ceza (negatif uygulama) uygulamalarının her ikisi de öğrencilerde motivasyonu artırıcı faktörler olarak kullanılmaktadır. Ancak motivasyon artırmada pozitif uygulamalarının negatif uygulamalarından daha etkili, daha güçlü faktörler olduğu savunulmaktadır (Bentley, 2003, Akt. Akbaba, 2006). Güler (2005) de öğrencilerin motivasyonunu artırmada öğretmenlerin utandırma, eleştirme, gülünç duruma sokma, küçük düşürme, suçlama, tehdit etme ve cezalandırma gibi davranışlardan kaçınması gerektiğini bildirmiştir.

Dans dersi için belirlenen kıyafetini isteyerek giyme yönünden kızlarla erkekler arasında ya da yaş grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ikinci dönem sonunda çocuklar birinci döneme göre dans dersi kıyafetlerini giymede anlamlı düzeyde daha isteklidirler. Dans derslerine gelirken genelde kız öğrencilerin bale dersinde kıyafetlerini sevindikleri ancak farklı kıyafetler de giymek isteyeceklerinden bazen belirlenen kıyafeti giymek istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu durum da araştırmamızda dans kıyafetini isteyerek giyme yönünden cinsiyetler arasında farklılık bulunmamış olmasını açıklamaktadır. Bazı öğrencilerin de çorapları ya da kıyafetlerinin bir yeri rahatsız ettiği için dans kıyafetlerini giymek istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda katı bir tavır takınmak yerine daha esnek olunarak yine aynı renklerde farklı çoraplar giyilmesine müsaade edilmesi, çok farklı olmayacak şekilde aynı renklerde bale mayosu ya da tişört giyilmesine daha ılımlı bakılması halinde bu çocukların kıyafetlerini daha severek giyindikleri gözlemlenmiştir.

Çocukların, ilk üç-dört ayda dans derslerine karşı direnç gösterebildikleri; hem derse katılmak istemedikleri hem de psikolojik olarak direnç gösterdikleri gözlemlenmiştir. Nitekim araştırma verilerinin analizinde de ikinci dönem sonunda çocukların derse katılmada ilk dönem sonunda olduğundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla istekli oldukları tespit edilmiştir. Çocukların derse katılıma karşı gösterdikleri direnci azaltmak için zaman içinde hem danışman hem de ailelerin kararlı bir tutum göstererek çocuklara güven duygusu vermeleri önemlidir. Genelde okulların dışında başlanan bale/dans derslerinde 1-2 ay sonra öğrencilerin bir bölümü derse gitmek istemediklerini belirtebilir. Aslında ilk altı ay içerisinde böyle bir dirençle karşılaşılması normal karşılanmalıdır. Süre çocuğa göre değişse de, bazı çocuklar bacakları biraz acıdığı için ve ayrıca bazı hareketleri bazı çocukların yaptığını gördüklerinde bir taraftan kendilerini eksik hissetmeleri diğer yandan o çocukların yaptığı gibi yapabilmeyi istemeleri o çocuklarda bu değişikliğe karşı bir direnç yaratabilir ki bu doğal bir süreçtir. Balede ve dansta değişen bacak yapısı aslında fizyolojik bozukluk değil, fizyolojik değişimdir. Balerinler ve dansçıların vücutlarını bu değişime ne kadar çok ve hızlı yaklaştırırlarsa, kendilerini hem psikolojik hem fizyolojik olarak o kadar iyi hissedecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

Abrams B. (2012). A relationship-based theory of music therapy: Understanding processes and goals as being-together-musically. In Bruscia K. (Ed.), *Readings on music therapy theory* (58–76). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 343–361.

Alley, J. M. (1979). Music in the IEP: Therapy/Education. *Journal of Music Therapy*, 16(3): 111–127.

Bentley, J. (2003). İnsanları Motive Etme (Çev. Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınevi.

Buck, M. (2010). Two - Factor Theory of Learning: Application to Maladaptive Behavior. *School and Health*, 21: 333-338.

Chodorow, J. (1991). *Dance Therapy and Depth Psychology: The Moving Imagination*. London: Routledge.

Çatay, Z. (2013). *Beden ve Ben Arasında Dokunan Ağ: Dans/Hareket Terapisi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, 1-15.

Çoban, A. (2005). *Müzikterapi: Ruh Sağlığı İçin Müzikle Tedavi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Doksat, M.K. & Doksat, N.G. (2013). Sigmund Freud'un Vak'alarının Gerçek Yüzü. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3): 158–165.

Erol, M. (2004). Çocuk gelişiminde müziğin önemi. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu* (02-03 Aralık 2004), ss.301-307. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Güler, E. (2005). Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney, S. S. (2013, 25 Mart). Dans ve Hareket Terapisi. <http://www.sanatpsikoterapileriderneği.org/dans-ve-hareket-terapisi.html>

Moreno, J. (1988). Multicultural music therapy: The world music connection. *Journal of music therapy*, 25(1), 17–27.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Routledge and Kegan Paul.

Sudak, D. M. (2012). *Klinik Uygulamada Psikoterapi: Klinisyenler İçin Bilişsel Davranışçıl Terapi*. (Çev. Ed. Hakan Türkçapar). İstanbul: Güneş Tıp Kitabevi.

Uluğ Ormanlıoğlu, M. (2013). *Niçin Oyun? İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık*.

Ebeveyn Reddi Algısı Yüksek Olan Ergenlerin Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih KARABOĞA*
Engin EKER**

Öz

Bu araştırmada ebeveynleri tarafından reddedilen lise öğrencilerinin şiddet eğilimine yönelmeleri ele alınmıştır. Araştırmaya disiplin kurullarından şiddet gerekçeli ceza alan 43 ve random seçilen 102 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 62'si kız ve 83'ü erkek olmak üzere toplamda 145 lise öğrencisi katılmıştır. Bireyin gelişiminde çok önemli bir dönüm noktası olan ergenlik döneminde ebeveyn kabul ya da red davranışlarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR), çocuklukta algılanan kabullenilme veya reddedilmenin çocuğun genel uyumuna etkilerinin araştırıldığı sosyalizasyon kuramıdır. Ailenin geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, şiddetle karşılaşılan ortam, aile içi şiddet gibi sosyo-demografik değişkenler ele alınmıştır. Şiddet gerekçeli disiplin cezası alan öğrenciler hiç ceza almayan öğrencilere göre ebeveynlerini tarafından ihmal ve kayıtsızlık düşüncelerine sahiptirler. Ebeveynlerinin kendisini kabul ettiğini düşünen çocukların reddedilen çocuklara göre daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ergenlik, ebeveyn kabul ve reddi.*

* Fatih KARABOĞA, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, fatihkaraboga34@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, engineker@aydin.edu.tr

An Analysis of the Adolescents With High Parents Rejection Perception in Terms of Certain Socio-Demographic Factors

Fatih KARABOĞA*
Engin EKER**

Abstract

In this study, the violence tendency of the high school students who are rejected by their parents has been examined. 43 students punished for violence by discipline committees and 102 students chosen at random have been included in the research. 62 of them is female and 83 of them is male and in total 145 high school students have attended in the study. Examining parents acceptance or rejection behaviors in the adolescence period which is a turning point in the life of an individual becomes important. Parents Acceptance-Rejection Theory (PART) is a socialization theory which examines the effects of the child's general adaptation with being accepted or rejected in the childhood. The income of the family, the level of education of parents, the environment resulted in violence and also socio-demographic factors like violence in the family have been discussed. The students who have been punished with disciplinary penalties related to violence, have more negligence thoughts with respect to their parents compared to the students who are not punished at all. It has been observed that the child who believes being accepted by his/her parents is more adaptable than the ones who are being rejected.

Keywords: *Adolescence, parents acceptance and rejection.*

*Fatih KARABOĞA, Istanbul Aydın University, The Graduate Institute Of Social Sciences, Psychology Department, fatihkaraboga34@gmail.com

**Engin EKER, PhD, Istanbul Aydın University, Psychology Department, engineker@aydin.edu.tr

Giriş

Aile, tüm toplulukların var olması ve gelişim göstermeleri için gerekli olan toplum algısının bireylere aktarılmasında görev üstlenmektedir (Marsh, 2000; Levin ve Trost, 1992, s. 41). Anne ve çocuk arasında döllemeden başlayan etkileşimde, doğum öncesi ve doğum sonrasında çocuğun bakım ve sorumluluklarını üstlenen ebeveynleriyle kuracağı etkileşim (duygusal, bilişsel ve davranışsal) çocuk için temel gereksinimlerdendir. Çocuğun ilerleyen dönemlerde genel uyum süreci bu etkileşimin temel belirleyicisidir.

Ailelerin, çocuklarının eğitimi ve sosyalleşmesi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Aile yapısı, fonksiyonları, anne baba ilişkileri ve demografik özellikleri, kişilik özellikleri gibi faktörler çocukların gelişimine etkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Pasternak ve Guy, 2015, s. 108-121). Aile içindeki geçimsizlikler, baskı ve kargaşa ortamı, dengesizlikler, çocuk ve gençlerin suça yönelme ve suç işleme olasılığını artırır.

Çocukların gelişim göstermesinde anne-babanın kişilik özellikleriyle beraber kültürel faktörlerde son derece önemlidir. Ebeveynler, çocukları için rol model teşkil ederek çocuklarının toplumla entegrasyonunda önemli rol üstlenirler (Semiz, 1998).

EKAR Kuramı, temelde “ebeveynliğin sıcaklık boyutu” olarak belirtilen, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine odaklanmıştır (Rohner, 1986). Ebeveynin çocuğunu kabul etmesi, sevgi, ilgi ve sıcaklık gibi fiziksel ve sözel şekilde ifade edilmesidir. Ebeveynin çocuğuna onun hoşuna gidecek sözlerle yaklaşması, onunla vakit geçirmesi ve onun hoşlanacağı davranışlarla yaklaşması, onu öpmesi, ona sarılması, onu kucaklaması ve gülümsemesi gibi tutum ve davranışlar ebeveynin çocuğunu kabul etmesinin sözel davranışa dönüştürülmesidir. Ebeveynin çocuğunu reddetmesi ise, ebeveynin çocuğuna karşı sevgi, ilgi ve sıcaklığının olmaması ya da çocuğun sevgi, ilgi ve sıcaklık beklentisinin altında kalmasıdır. Reddedilmeyi çocuğun algılama biçimi ise, dört temel ifade biçiminin herhangi bir bileşimi şeklinde ortaya çıkar (Rohner, 1986):

1. Ebeveynler çocuklarından sıcaklık, sevgi ve şefkatlerini esirgeyebilirler (soğuk ve duygusuz ifade)

2.Çocuklarına karşı düşmanlık duygusu hissedip, onlara saldırganca davranabilirler (düşmanca ve saldırgan ifade)

3.Çocuklarına karşı tutum ve davranışlarıyla kayıtsız kalarak, onları ihmal edebilirler (kayıtsız ve ihmalkâr ifade)

4.Çocuk, şekilde belirgin bir soğukluk, ihmal ya da saldırganlık olmasa da ebeveynlerinin kendisini sevmediğine inanabilir (ayrışmamış reddetme ifadesi).

Çocukların çok yönlü sağlıklı gelişimi, ebeveynleri ya da bakım verenleri ile kurdukları ilişki yakından ilgilidir. Yani çocuğun anne-baba ile ilişkisi bireyin gelişimini doğrudan etkileyebilecek gücü taşır. Çocukların bakım verenleri ile olumlu ilişkiler kurmaya ve yaşamaya ihtiyaçları vardır. Yakın bakım sağlayan bireylerle olumlu ilişkiler geliştirilmediği zamanlarda ise çocuklar saldırgan ya da bağımlı davranışlar sergileyebilir ve özgüvenleri düşük düzeyde olabilir (Kitahara, 1987, s. 223-227).

Sağlıklı bir ruhsal büyüme için bireyin bebeklik ve çocukluk dönemlerinde temel bakım vereni ile sıcak, yakın ve kesintisiz bir ilişki yaşaması gerektiğini belirtmektedir (Bretherton, 1992, s. 28, 5, 759-775). Aksine, bebeklik ve çocukluk döneminde ihtiyaçları karşılanmamış, bakım vericisi ile öfke, güvensizlik ve korku ile karakterize olan güvensiz bir bağlanma ilişkisi geliştirmiş bireylerde ise hayata karşı olumsuz tutum gelişecek ve saldırgan davranışlar oluşacaktır (Dodge ve Newman, 1981, s. 375-379).

Gerekçe ve Yöntem

Örneklem Grubu

Bu çalışmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kâğıthane ve Şişli ilçelerindeki devlet okullarında lise öğrencileridir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okullarında Disiplin Kurulundan şiddet (fiziksel ve sözel) gerekçesiyle ceza almış 43 öğrenci ve hiç ceza almamış seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 102 öğrenci olmak üzere toplamda 145 gönüllü öğrenci bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma nicel desenler içerisinde yer alan (sınıflandırılmış) deneysel bir çalışmadır.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Kişilerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı (n=145)

Değişken		N	%
Şiddet Gerekçeli Disiplin Cezası Alma Değişkeni	Ceza alan	43	29,7
	Ceza almayan	102	70,3
Cinsiyet	Kız	62	42,8
	Erkek	83	57,2

Araştırma dâhilinde kişisel bilgi formunu ve anket sorularını yanıtlayan 145 kişinin 43'ü (%29.7) disiplin kurulundan şiddet konusunda ceza almış, 102'si (%70.3) ceza almamış, 62'si (%42.8) kız öğrenci ve 83'ü (%57.2) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcılara ait demografik özellikleri içeren bir form uygulanmıştır. Formda bulunan sorular katılımcıların demografik özelliklerinin tespiti ile deneklerin kendileri ve anne babalarına yönelik düşüncelerini araştıran maddelerden oluşmaktadır.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (Çocuk/Ergen Formu): Ebeveyn Kabul-Red Ölçeğinin (EKRÖ) orjinal formu, Rohner ve diğerleri tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. EKRÖ'nün Çocuk EKRÖ 9-17 yaşlar arasındaki çocukların ebeveynleriyle (genellikle anne-babalarıyla) ilişkilerinde algıladıkları kabul-reddi ölçmektedir. Khaleque ve Rohner (2002) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında EKRÖ'nün çocuk formunda ebeveyn reddine ait iç tutarlık .89'dur. Rohner ve Khaleque (2003) tarafından yapılan çalışma ile de Kontrol Ölçeğine ait iç tutarlık ise .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Veri toplama ölçekleri aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiştir. Bu veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS 18) yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ şeklinde kabul edilmiştir. İki değişken ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı için de Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Çizelge 2. Araştırmaya Katılan Kişilerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı (n=145)

Değişken	N	%	
Gelir	0-1400 TL	33	22,8
	1401-3000 TL	65	44,8
	3001-4500 TL	32	22,1
	4501-6000 TL	9	6,2
	6001 TL ve üzeri	6	4,1
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	24	16,6
	Okur-yazar	12	8,3
	İlkokul	45	31,0
	Ortaokul	44	30,3
	Lise	19	13,1
	Lisans ve üzeri	1	,7
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	6	4,1
	Okur-yazar	15	10,3
	İlkokul	42	29,0
	Ortaokul	52	35,9
	Lise	23	15,9
	Lisans ve üzeri	7	4,8
Anne Baba Durumu	Birlikte, ikisi de sağ	133	91,7
	Boşanmış	6	4,1
	Anne sağ, baba vefat etti	6	4,1
Sigara Kullanma	Hayır	99	68,3
	Evet	46	31,7
Sigara Kullananların Sıklığı	Düzensiz	18	12,4
	Düzenli	28	19,3

Araştırmaya katılanlardan, Aile geliri 33'nün (%22.8) 0-1400 TL, 65'i (%44.8) 1401-3000 TL, 32'si (%22.1) 3001-4500 TL, 9'u (%6.2) 4501-6000 TL, 6'sı (%4.1) 001 TL ve üzeri, Anne Eğitim Düzeyi 24'ü (%16.6) Okur-yazar değil, 12'si (%8.3) Okur-yazar, 45'i (%31) İlkokul, 44'ü (%30.3) Ortaokul, 19'u (%13.1) Lise, 1'i (%0.7) Lisans ve üzeri, Baba Eğitim Düzeyi 6'sı (%4.1) Okur-yazar değil, 15'i (%10.3) Okur-yazar, 42'si (%29) İlkokul, 52'si (%35.9) Ortaokul, 23'ü (%15.9) Lise, 7'si (%4.8) Lisans ve üzeri, Anne Baba durumu 133'ü (%91.7) Birlikte ikisi de sağ, 6'sı (%4.1) Boşanmış, 6'sı (%4.1) Anne sağ, Baba vefat etti, 99'u (%68.3) sigara kullanmadığını, 46'sı (%31.7) sigara kullandığını, Sigara kullananların 18'i (%12.4) düzensiz kullandığını, 28'i (%19.3) düzenli kullandığını belirtmişlerdir.

Çizelge 3. Araştırmaya Katılan Kişilerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı (n=145)

Değişken	N	%	
Şiddetle Karşılaşma	Hayır	91	62,8
	Evet	54	37,2
Şiddetle Karşılaşmaların Yoğunluğu	Düşük	7	4,8
	Orta	12	8,3
	Yoğun	35	24,1
Şiddetle En Çok Karşılaşılan Ortam	Evde	17	11,7
	Okulda	34	23,4
	Mahallede	51	35,2
	Diğer	5	3,4
	Karşılaşmıyorum	38	26,2
Mahallede Şiddet	Hayır	43	29,7
	Evet	102	70,3
Mahallede Şiddet (Cevabı evet ise)	Bazen	64	44,1
	Sık sık	19	13,1
	Çok sık	19	13,1
	Orta	3	2,1
	Yoğun	8	5,5

Değişken		N	%
Ailede Sözel Şiddet	Hayır	94	64,8
	Evet	51	35,2
Ailede Sözel Şiddet Yaşananların Yoğunluğu	Düşük	7	4,8
	Orta	14	9,7
	Yoğun	30	20,7

Araştırmaya katılanlardan, şiddetle karşılaşma 91'i (%62.8) hayır, 54'ü (%37.2) evet, şiddetle karşılaşanların yoğunluğu 7'si (%4.8) düşük, 12'si (%8.3) orta, 35'i (%24.1) yoğun, Şiddetle karşılaşılan ortam 17'si (%11.7) evde, 34'ü (%2.4) okulda, 51'i (%35.2) mahallede, 5'i (%3.4) diğer, 38'i (%26.2) karşılaşmıyorum, ailede fiziksel şiddet 130'u (%89.7) hayır, 15'i (%10.3) evet, Ailede fiziksel şiddet görenlerin, 4'ü (%2.8) düşük, 3'ü (%2.1) orta, 8'i (%5.5) yoğun, Oturduğunuz mahallede şiddet 43'ü (%29.7) hayır, 102'si (%70.3) evet, oturduğu yerde şiddet olanların sıklığı 64'ü (%44.1) bazen, 19'u (%13.1) sık sık, 19'u (%13.1) çok sık, Ailede sözel şiddet 94'ü (%64.8) hayır, 51'i (%35.2) evet, Ailede sözel şiddet görenlerin, 7'si (%4.8) düşük, 14'ü (%9.7) orta, 30'u (%20.7) yoğun olarak belirtmişlerdir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Şiddet Gerekeçeli Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Formu "Mann Whitney U" Testi Sonuçları

	Disiplin	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sıcaklık/ Şefkat	C.Almış	43	68,52	2946,50	2000,500	-,847	,397
	C.Almamış	102	74,89	7638,50			
Düşmanlık/ Saldırganlık	C.Almış	43	83,01	3569,50	1762,500	-1,884	,060
	C.Almamış	102	68,78	7015,50			
İhmal/ Kayıtsızlık	C.Almış	43	87,17	3748,50	1583,500	-2,659	,008*
	C.Almamış	102	67,02	6836,50			
Ayrışmamış Reddetme	C.Almış	43	80,49	3461,00	1871,000	-1,454	,146
	C.Almamış	102	69,84	7124,00			

*p<.05

Öğrencilerin şiddet gerekçeli disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde Anne formu sıcaklık/şefkat ($U=2000.500$, $p>.05$), düşmanlık/saldırganlık ($U=1762.500$, $p>.05$), ayrışmamış reddetme ($U=1871.000$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin şiddet gerekçeli disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde Anne formu ihmal/kayıtsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=1583.500$, $p<.05$). Öğrencilerden şiddet gerekçeli disiplin cezası almış olanlarda kişilerde ihmal/kayıtsızlık yüksek çıkmıştır.

Çizelge 5. Öğrencilerin Şiddet Gerekçeli Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Baba Formu “Mann Whitney U” Testi Sonuçları

Ölçek	Disiplin	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p																																
Sıcaklık/ Şefkat	C.Almış	43	73,90	3177,50	2154,500	-,167	,867																																
	C.Almamış	102	72,62	7407,50				Düşmanlık/ Saldırganlık	C.Almış	43	79,77	3430,00	1902,000	-1,281	,200	C.Almamış	102	70,15	7155,00	İhmal/ Kayıtsızlık	C.Almış	43	78,35	3369,00	1963,000	-1,001	,317	C.Almamış	102	70,75	7216,00	Ayrışmamış Reddetme	C.Almış	43	77,92	3350,50	1981,500	-,979	,327
Düşmanlık/ Saldırganlık	C.Almış	43	79,77	3430,00	1902,000	-1,281	,200																																
	C.Almamış	102	70,15	7155,00				İhmal/ Kayıtsızlık	C.Almış	43	78,35	3369,00	1963,000	-1,001	,317	C.Almamış	102	70,75	7216,00	Ayrışmamış Reddetme	C.Almış	43	77,92	3350,50	1981,500	-,979	,327	C.Almamış	102	70,93	7234,50								
İhmal/ Kayıtsızlık	C.Almış	43	78,35	3369,00	1963,000	-1,001	,317																																
	C.Almamış	102	70,75	7216,00				Ayrışmamış Reddetme	C.Almış	43	77,92	3350,50	1981,500	-,979	,327	C.Almamış	102	70,93	7234,50																				
Ayrışmamış Reddetme	C.Almış	43	77,92	3350,50	1981,500	-,979	,327																																
	C.Almamış	102	70,93	7234,50																																			

* $p<.05$

Öğrencilerin şiddet gerekçeli disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde Baba formu sıcaklık/şefkat ($U=2154.500$, $p>.05$), düşmanlık/saldırganlık ($U=1902.000$, $p>.05$), ihmal/kayıtsızlık ($U=1963.000$, $p>.05$), ayrışmamış reddetme ($U=1981.500$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 6. Cinsiyet Durumuna Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Formu “Mann Whitney U” Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sıcaklık/ Şefkat	Kız	62	75,90	4706,00	2393,000	-,731	,465
	Erkek	83	70,83	5879,00			
Düşmanlık/ Saldırganlık	Kız	62	69,40	4302,50	2349,500	-,903	,366
	Erkek	83	75,69	6282,50			
İhmal/ Kayıtsızlık	Kız	62	69,81	4328,00	2375,000	-,798	,425
	Erkek	83	75,39	6257,00			
Ayrışmamış Reddetme	Kız	62	66,53	4125,00	2172,000	-1,671	,095
	Erkek	83	77,83	6460,00			

* $p<.05$

Cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde anne formu sıcaklık/şefkat ($U=2393.000$, $p>.05$), düşmanlık/saldırganlık ($U=2349.500$, $p>.05$), ihmal/kayıtsızlık ($U=2375.000$, $p>.05$), ayrışmamış reddetme ($U=2172.000$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 7. Cinsiyet Durumuna Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Baba Formu “Mann Whitney U” Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P																																
Sıcaklık/ Şefkat	Kız	62	75,53	4683,00	2416,000	-,630	,529																																
	Erkek	83	71,11	5902,00				Düşmanlık/ Saldırganlık	Kız	62	61,52	3814,00	1861,000	-2,893	,004*	Erkek	83	81,58	6771,00	İhmal/ Kayıtsızlık	Kız	62	72,77	4512,00	2559,000	-,056	,955	Erkek	83	73,17	6073,00	Ayrışmamış Reddetme	Kız	62	64,18	3979,00	2026,000	-2,339	,019*
Düşmanlık/ Saldırganlık	Kız	62	61,52	3814,00	1861,000	-2,893	,004*																																
	Erkek	83	81,58	6771,00				İhmal/ Kayıtsızlık	Kız	62	72,77	4512,00	2559,000	-,056	,955	Erkek	83	73,17	6073,00	Ayrışmamış Reddetme	Kız	62	64,18	3979,00	2026,000	-2,339	,019*	Erkek	83	79,59	6606,00								
İhmal/ Kayıtsızlık	Kız	62	72,77	4512,00	2559,000	-,056	,955																																
	Erkek	83	73,17	6073,00				Ayrışmamış Reddetme	Kız	62	64,18	3979,00	2026,000	-2,339	,019*	Erkek	83	79,59	6606,00																				
Ayrışmamış Reddetme	Kız	62	64,18	3979,00	2026,000	-2,339	,019*																																
	Erkek	83	79,59	6606,00																																			

*p<.05

Cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde baba formu sıcaklık/şefkat (U=2416.000, p>.05), ihmal/kayıtsızlık (U=2559.000, p>.05) alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde ebeveyn kabul red ölçeği baba formu düşmanlık/saldırganlık alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1861.000, p<.05). Düşmanlık/saldırganlık düşüncesi erkek öğrencilerde yüksek çıkmıştır.

Cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi neticesinde ebeveyn kabul red ölçeği baba formu ayrışmamış reddetme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (U=2026.000, p<.05). Ayrışmamış reddetme düşüncesi erkek öğrencilerde yüksek çıkmıştır.

Çizelge 8. Yaş Durumuna Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Formu “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
Sıcaklık/ Şefkat	14 yaş	24	88,88	4	7,255	,123
	15 yaş	25	74,74			
	16 yaş	44	61,91			
	17 yaş	41	76,22			
	18 yaş	11	66,77			
Düşmanlık/ Saldırganlık	14 yaş	24	65,35	4	2,003	,735
	15 yaş	25	71,68			
	16 yaş	44	78,67			
	17 yaş	41	74,09			
	18 yaş	11	65,95			
İhmal/ Kayıtsızlık	14 yaş	24	75,94	4	3,580	,466
	15 yaş	25	70,68			
	16 yaş	44	80,83			
	17 yaş	41	68,07			
	18 yaş	11	58,91			
Ayrışmamış Reddetme	14 yaş	24	60,08	4	5,097	,278
	15 yaş	25	80,38			
	16 yaş	44	79,83			
	17 yaş	41	68,48			
	18 yaş	11	73,95			

*p<.05

Yaş durumuna göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış anne formu sıcaklık/şefkat ($x^2 = 7.225$, $p > .05$), düşmanlık/saldırganlık ($x^2 = 2.003$, $p > .05$), ihmal/kayıtsızlık ($x^2 = 3.580$, $p > .05$), ayrışmamış reddetme ($x^2 = 5.097$, $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çizelge 9. Yaş Durumuna Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Baba Formu “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
Sıcaklık/ Şefkat	14 yaş	24	92,40	4	9,216	,056
	15 yaş	25	80,12			
	16 yaş	44	64,43			
	17 yaş	41	70,40			
	18 yaş	11	58,45			
Düşmanlık/ Saldırganlık	14 yaş	24	58,40	4	4,843	,304
	15 yaş	25	71,66			
	16 yaş	44	80,86			
	17 yaş	41	75,09			
	18 yaş	11	68,68			
İhmal/ Kayıtsızlık	14 yaş	24	62,85	4	6,834	,145
	15 yaş	25	59,78			
	16 yaş	44	83,19			
	17 yaş	41	76,45			
	18 yaş	11	71,55			
Ayrışmamış Reddetme	14 yaş	24	56,71	4	5,705	,222
	15 yaş	25	74,36			
	16 yaş	44	78,66			
	17 yaş	41	77,04			
	18 yaş	11	67,77			

*p<.05

Yaş durumuna göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış baba formu sıcaklık/şefkat ($x^2 = 9.216$, $p>.05$), düşmanlık/saldırganlık ($x^2=4.843$, $p>.05$), ihmal/kayıtsızlık ($x^2 = 6.834$, $p>.05$), ayrışmamış reddetme ($x^2 =5.705$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çizelge 10. Kardeş Sayısına Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Formu “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları

Ölçek	Kardeş S.	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Fark
Sıcaklık/ Şefkat	a.Tek çocuk	9	51,44	3	8,953	,030*	b-d
	b.2-3 çocuk	89	79,28				
	c.4-5 çocuk	34	71,46				
	d.6 ve daha fazla	13	48,96				
Düşmanlık/ Saldırganlık	a.Tek çocuk	9	103,28	3	7,804	,050*	a-b a-c
	b.2-3 çocuk	89	66,74				
	c.4-5 çocuk	34	78,79				
	d.6 ve daha fazla	13	79,73				
İhmal/ Kayıtsızlık	a.Tek çocuk	9	86,56	3	10,352	,016*	a-c b-c b-d
	b.2-3 çocuk	89	64,40				
	c.4-5 çocuk	34	83,90				
	d.6 ve daha fazla	13	93,96				
Ayrışmamış Reddetme	a.Tek çocuk	9	96,50	3	7,042	,071	
	b.2-3 çocuk	89	68,02				
	c.4-5 çocuk	34	82,96				
	d.6 ve daha fazla	13	64,81				

*p<.05

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan ebeveyn kabul red ölçeği anne formu sıcaklık/şefkat alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2 = 8.953$, $p < .05$). 2-3 çocuk ve 6 ve daha fazla çocuk grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı 2-3 çocuk olanlarda diğer kardeş sayısı gruplarına göre sıcaklık/şefkat düşüncesi yüksektir.

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan ebeveyn kabul red ölçeği anne formu düşmanlık/saldırganlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2 = 7.804$, $p < .05$). Tek çocuk ve 2-3 çocuk, tek çocuk ve 4-5 çocuk grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı tek çocuk olanlarda 2-3 ve 4-5 çocuk gruplarına göre düşmanlık/saldırganlık düşüncesi yüksektir.

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan ebeveyn kabul red ölçeği anne formu ihmal/kayıtsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2 = 10.352$, $p < .05$). Tek çocuk ve 2-3 çocuk, 2-3 çocuk ve 4-5 çocuk, 2-3 çocuk ve 6 ve daha fazla grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı 6 ve daha fazla olanlarda anneye karşı ihmal/kayıtsızlık düşüncesi diğer kardeş sayılarına göre daha yüksektir.

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan anne formu ayrışmamış reddetme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($x^2 = 7.042$, $p > .05$).

Çizelge 11. Kardeş Sayısına Göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Baba Formu “Kruskal Wallis H” Testi Sonuçları

Ölçek	Kardeş S.	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Fark
Sıcaklık/ Şefkat	a.Tek çocuk	9	73,44	3	7,688	,053	
	b.2-3 çocuk	89	79,66				
	c.4-5 çocuk	34	56,34				
	d.6 ve daha fazla	13	70,69				
Düşmanlık/ Saldırganlık	a.Tek çocuk	9	74,39	3	7,894	,048*	a-c b-c b-d
	b.2-3 çocuk	89	66,10				
	c.4-5 çocuk	34	89,31				
	d.6 ve daha fazla	13	76,65				
İhmal/ Kayıtsızlık	a.Tek çocuk	9	78,89	3	13,739	,003*	a-c b-c b-d
	b.2-3 çocuk	89	63,08				
	c.4-5 çocuk	34	92,12				
	d.6 ve daha fazla	13	86,81				
Ayrışmamış Reddetme	a.Tek çocuk	9	74,50	3	5,487	,139	
	b.2-3 çocuk	89	67,21				
	c.4-5 çocuk	34	84,60				
	d.6 ve daha fazla	13	81,23				

*p<.05

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan baba formu sıcaklık/şefkat ($x^2=7.688$, $p>.05$), ayrışmamış reddetme ($x^2=5.487$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan ebeveyn kabul red ölçeği baba formu düşmanlık/saldırganlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=7.894$, $p<.05$). Tek çocuk ve 2-3 çocuk, 2-3 çocuk ve 4-5 çocuk, 2-3 çocuk ve 6 ve daha fazla çocuk grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı 4-5 çocuk olanlarda babaya karşı düşmanlık/saldırganlık düşüncesi diğer kardeş sayılarına göre daha yüksektir.

Kardeş sayısına göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmış, yapılan ebeveyn kabul red ölçeği baba formu ihmal/kayıtsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=13.739$, $p<.05$). Tek çocuk ve 4-5 çocuk, 2-3 çocuk ve 4-5 çocuk, 2-3 çocuk ve 6 ve daha fazla gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı 4-5 çocuk olanlarda babaya karşı ihmal/kayıtsızlık düşünceleri diğer kardeş sayılarına göre daha yüksektir.

Tartışma

Yapılan araştırmalar, şiddet eğilimi nedeniyle reddedilen -yalnız bırakılan- çocuklarda şiddet kullanma eğiliminin pekiştiğini ve kendilerine benzer kişilerle arkadaşlık kurmaya başladıklarını göstermektedir. Reddedilen çocuklar, ergenlik çağına ulaştıklarında, arkadaş çevreleri ile şiddete eğilimli ve şiddeti sık kullanan bireylere dönüşmektedirler (Değirmencioğlu, 2006, s. 105-119).

Çetin (2005), yaşları 15-20 arasında değişen suçlu ve suça bulaşmamış ergenlerin ebeveynleriyle ilişkilerinde suçlu olmayan ergenlere göre daha yüksek düzeyde ayrışmamış red ve kontrol algıladıkları, daha “bağımsız”, duygusal açıdan daha duyarsız oldukları, bu ergenlerin benlik saygılarının daha fazla zedelenmiş olduğu, insanlarla ilişki kurma ve sürdürmede, zorluklarla başa çıkmada daha fazla zorlandıkları ve hayata daha olumsuz baktıkları belirtilmektedir.

Yalçın (2004), araştırması sonucunda aileden algılanan sosyal destek düzeyi düştükçe saldırganlık düzeyinin arttığı bulunmuştur. Lopez, Olaizola, Ferrer, ve Ochoa (2006), saldırgan olarak reddedilmiş öğrencilerin, diğer gruba nazaran aileye güven duygularının daha düşük olduğunu, ebeveyn desteğini daha az hissettiklerini, anne babaları arasında daha yüksek düzeyde saldırganlık yaşandığını ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha çok savunmaya dayalı olduğunu ifade etmişlerdir (s. 387-400). Larsen ve Dehle (2007), araştırmaları sonucunda ailenin duygusal desteği ile ergenin saldırgan davranışları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır (s. 25-50).

Araştırmalar genel olarak incelendiğinde, aile desteğinin bireyler üzerinde saldırgan tutum ve davranışların azaltılmasına katkı sağladığı gözlenmekle beraber, ebeveyn reddi ile şiddet eğilimi değişkenlerinin bir arada değerlendirildiği bir araştırma olmadığı görülmektedir. Literatürde ki araştırmalar ve yapılan çalışmanın bulgularının farklılık göstermesi örneklem grubun özelliklerine, araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasına ve sorulara verilen cevapların içtenliğine bağlı olarak farklılaştığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin, şiddet eğilimi gibi kişilerarası ilişkilerde problem yaratan davranışları gösterme olasılıklarının azalmasında etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise, ergenin ebeveynlerinin ergeni duygusal yönden kayıtsız hissettirmesi ile ebeveyninin sıcaklığını, takdir duygusunu, ilgisini ve sevgisini ihmal etmesi ergenin şiddete yönelmesinde ve lisede şiddet gerekçeli disiplin cezası almasına neden olmaktadır.

Ülkemizde liselerde yapılan farklı çalışmalarda erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür (Durmuş ve Gürkan, 2003; Karakaya, 2008). Kaya'nın (2009) araştırmasında, cinsiyet ve saldırganlık değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Erkek öğrencilerde saldırganlık puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Şiddet eğiliminin erkek ergenlerde daha fazla görüldüğünü tespit eden yurtdışı çalışmalarından Thomas ve Smith'e (2004) göre, erkek öğrencilerin öfkelenildiğinde kız öğrencilere göre, şiddete daha eğilimli olduğu ve

provokasyonlara ise daha açık oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerde ise, açıkça kaba kuvvet gösterilmese de daha çok örtük biçimde şiddet yaşadığı belirtilmektedir (s. 135-138).

Erkeklerin baskın olduğu toplumlarda erkeklerde şiddet ve şiddet duyguları baskın, kızlarda ise, pasif biçimde sergilenmektedir. Erkek ergenlerde cinsel kimliğin gelişiminde baba önemli bir figürdür. Babadan öğrenilecek şiddet davranışının aile içinde normal karşılanması şiddetin karakterin bir parçası olarak yerleşmesine neden olacaktır. Erkeklik kavramının sertlik ve gücü temsil etmesi erkeklerin baskın kültürünün devamını sağlamaktadır. Kültürel söylemlerde dahi (baba, abi, amca, dayı gibi) kadınlar üzerinde baskı ve korkutucu söylemler kullanılmaktadır. Şiddetin bir diğer türü olan sözel şiddet bu şekilde varlığını sürdürmektedir. Böylece kızlarda pasif-agresif bir duygu durumu ortaya çıkmakta ve bağlanma biçimi kaçınma olmaktadır. Bu da kızlarda bastırılan duygu durumları neticesinde itaatkârlık ve uyumluluk şeklinde kendini göstermektedir. Yani şiddete karşı pasif davranma öğretilmiştir.

Ergenlerin şiddete yönelmelerinde 14-18 yaş grubunda öğrencilerinin tamamının ergenlik döneminde olduğu ve bu öğrencilerin ergenlik dönemi problemlerini yoğun olarak yaşadığı düşünüldüğünde yaşa bağlı olarak şiddet eğiliminde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yaşa bağlı olarak şiddete yönelmede yaşlar arasında farklılık olmaması şiddetin olmadığını göstermemektedir. Ancak şiddetin yoğunluğunun azlığı ya da çokluğunun farklı yaşlara göre gözlenebilir düzeyde fark yaratmaması, yaşlara göre yoğunluğu yakınlığını ifade etmektedir.

Yapılan çalışmanın aksine Şahan (2007) ise, lise öğrencilerinin saldırganlık ve sınıf düzeylerinin arasında ki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tek çocuk olmak ergenin ailesinin sunduğu sevgi ve sıcaklığın tek sahibi olması demektir. Sevgi ve sıcaklığa dair toleransın yükselmesi ve bu toleransın ergenlik yıllarında karşılanamaması da ergenin şiddete yönelmesine yol açabilmektedir. Anne formuna göre 2-3 kardeşi olan ergenin annesine dair düşüncesinde, annenin diğer kardeşlere karşı da sevgi ve sıcaklığını göstermesi ergenin kendisinin de değer gördüğünü ve

sevildiğini düşünmesini sağlayacaktır. Bu sayede annenin sağladığı sevgi ortamı çocuklar tarafından da fark edilmesiyle şiddete eğilim azaltmakta, sevgi ortamı güçlendirmektedir. Ancak ailedeki kardeş sayısının baba formunda 4-5, anne formunda 6 veya daha fazla olmasıyla beraber ailede çocuklara ayrılan bireysel zamanın daralması, çocuklar arasında bireysel farklılıkların da söz konusu olması bazı çocukların diğerlerine göre ihmal edildiği algısının oluşmasına neden olmaktadır. Baba formuna göre 4-5 çocuklu ailede olmak düşmanlık ve saldırganlığı tetiklemektedir. Ailenin eğitim, ekonomik ve kültürel düzeyleri de düşünüldüğünde 2-3 çocuğa ayrılan zaman ile 6 ve daha fazla çocuğa ayrılacak zamanın birbirinden farklı olması kaçınılmazdır. Tek çocuk olmak dezavantaj, 2-3 kardeşli aile ortamı ergenin şiddete yönelmemesinde bir avantaj iken, 4-5 kardeş olmak şiddet ve saldırganlığa, 6 ve daha fazla kardeş olmak ise ihmal ve kayıtsızlık hissiyatının gelişmesine neden olmaktadır.

Dahlberg (1998), ergenlik döneminde gözlemlenen şiddet davranışlarında ailenin bir takım etkileri olduğunu belirtmektedir. Anne babalar ve çocuklar arasındaki duygusal bağla ilgili etkenler, anne babaların sorunlu davranışları (suça yatkınlık, alkol-madde kullanımı) ya da disiplin sağlama, kontrol etme ve çocuklarını yönlendirme gibi konularda anne-babanın tutumları ile ilgili etkenler önemlidir. Ailenin fonksiyonu (iletişim, birliktelik ya da ailede çelişkili tutumlar ve şiddetin varlığı) ergenin şiddet eğiliminde belirleyici unsurlardandır (s. 259-271). Tremblay vd. (2004), düşük gelir düzeyi ve kardeş sayısı fazla olan bireylerde saldırganlık düzeyi daha yüksek bulunmuştur (s. 43-45). Kula (2008), İstanbul ilinde lise öğrencilerinin saldırganlık ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Bu sonuçlardan hareketle ailede kardeş sayısı ile ilgili niceliksel durum arasındaki ilişkiye bakmak yerine, aile bireyleri arasındaki iletişim, ergene sağlanan ilgi ve destek ile çocuklara ayrılan vaktin niteliğinin daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Ergenleri şiddete iten davranışlara bakıldığında geçmiş yaşam öyküleri, aile içi problemler ve okul ortamının etkisi olduğu görülmektedir. Ergenlerin şiddet eğilimi göstermesine neden olan olumsuzlukların giderilmemesi durumunda uzun vadede toplumun ruh sağlığı tehdit altında olacaktır. Şiddet ortaya çıkmadan önce önlem almak şiddeti azaltma girişimlerine kıyasla daha kolaydır.

Şiddet eğilimlerinin ve ilişkili olduğu değişkenlerin saptanması, başta okul ortamı olmak üzere okul psikolojik danışmanlığının önleyici rolü açısından önem arz etmektedir. Okullarda güvenliği sağlamak için okul psikolojik danışmanı ve sınıf rehber öğretmenlerine gerekli destek sağlanarak risk grubunun tespit edilmesi önemlidir. Bu sayede her okulun risk grubunu oluşturan öğrenciler için okul kültürüne uygun olmak kaydıyla önlem programı geliştirilebilir. Geliştirilmiş hazır programlarda okulun şartlarına uygun olacak şekilde düzenlenebilir. Bu programlarla, potansiyel teşkil eden öğrencilerin şiddet belirtileri hakkında ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerin eğitilmesi, okulda şiddetin önlenmesine katkı sağlayacaktır.

Yetişkinlerin (veli, öğretmen, okul idarecileri, medya yöneticileri vb.) şiddet içeriği taşımayan örnek davranışlar sergilemeleri eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesinde, en büyük önemi teşkil etmektedir (Altun, Güneri, & Baker, 2006, s. 12-21).

Eğitim kurumlarında şiddet olaylarının aktarımında basına önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarındaki şiddet olaylarının sunumunda basın okuyucularda korku ve kaygı uyandırmak yerine, şiddet olaylarının nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceği hakkında bilgilendirici ve eğitici bir yaklaşım sergilemesi, okuyuculara şiddetle ilgili gerçekçi bir bakış açısı kazandırılmasında ve şiddetin önlenmesi konusunda önemli katkılar sağlanacaktır (Altun vd., 2006, s. 12-21).

Kaynakça

Altun, S. A., Güneri, O. Y., Baker, Ö. E. (2006). Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet. School Violence: Reflections from the Printed Media. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 12-21.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Marry Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28, 5, 759 - 775.

Çetin, Ö. (2005). *Suçlu ve normal ergenlerde algılanan anne-baba kabul ve reddi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Dahlberg, L. L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 259-271.

Değirmencioglu, S. M. (2006). Toplumsal, kültürel ve inanca dayalı kökenler ışığında okulda şiddet. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*. (105-119). 20-21 Mayıs Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Dodge, K. A., Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90 (4), 375-379.

Durmuş, E., Gürkan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*.

Karakaya, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*, İstanbul ili Avrupa yakası örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, F. (2009). *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Khaleque, A., Rohner, R. P. (2002). Perceived Parental Acceptance/Rejection and Psychological Adjustment: A Meta-Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies, *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64.

Kitahara, M. (1987). Perception of parental acceptance and rejection among Swedish university students. *Child Abuse & Neglect*, 11, 223-227.

Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Larsen, D., Dehle, C. (2007). Rural adolescent aggression and parental emotional support. *Adolescence*, 42 (165) Spring, 25-50.

Levin, I., Trost, J. (1992). Understanding the concept of family, *Family Relations*, 41.

Lopez, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M., Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 387-400.

Marsh, I. (2000). *Sociology-making sense of society (2nd ed.)* . London: Prentice Hall.

Pasternak, R., Guy, A. (2015). The effect of parental discipline style on mothers' perceptions of social skills and learning motivation, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(2), 108-121.

Rohner, R. P. (1986). *The Warmth dimension: Foundations of parental acceptance rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Semiz, C. (1998). *Aile içi ilişkiler ve çocuk, III. Aile Şurası Tebliğleri*, T.C. Devlet Bakanlığı, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Ankara.

Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thomas, S. P., Smith, H. (2004). School Connectedness, Anger Behaviors, and Relationships of Violent and Nonviolent American Youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40 (4), 135-138.

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D., Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.

Yalçın, D. (2004). *Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kitap Tanıtımı

Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori

Özgün Adı: Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory

Phoenix Yayınevi, 2002, Ankara, 480 s.

Yazar: Bhikhu Parekh

Çeviri: Bilge Tanrıseven

Fatma Nur ŞENGÜL*

Bhikhu Parekh, Hull Üniversitesi'nde Siyaset Teorisi profesörüdür. Uluslararası alanda tanınmış bir kuramcı olan ve siyaset felsefesi üzerine beğeni toplamış birçok kitabın yazarı olan Parekh, Harvard, Viyana ve Beçelona'nın da içinde bulunduğu çok sayıda üniversitede konuk profesör olarak bulunmuştur. Birleşik Krallık Irksal Eşitlik Komisyonu'nda Başkan yardımcısı olarak görev yapmasının yanı sıra Hindistan'da bir üniversitede de rektör yardımcılığı yapmıştır. Çokkültürlü Bir Britanya'nın Geleceği Komisyonu'nun başkanlığını yürüten Parekh, 1992'de yılın Asya Kökenli Britanyalısı (British Asian of the Year) seçilmiştir. 1999'da BBC'nin yaşam boyu başarı ödülüne layık görülmüştür. 2011 yılında Nottingham Trent Üniversitesi'nden onursal sosyal bilimler doktora derecesini almıştır. Ayrıca 20 Temmuz 2011'de Edge Hill Üniversitesi tarafından fahri doktora ödülüne layık görülmüştür.

Bilge Tanrıseven, ilk ve orta öğretimini Kocaeli'nde tamamlamış, yükseköğrenimini Hacettepe Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nde yapmıştır. Phoenix yayınevinde çevirmenlik görevinde bulunmaktadır.

Parekh, Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek kitabını, Hindistan'da Baroda Üniversitesi'nde üç yıl rektör yardımcılığı ve Birleşik Krallık Irklar Arası Eşitlik Komisyonu'nda beş yıl başkan yardımcılığı yaptıktan sonra, bu görevlerden elde ettiği deneyimler vasıtasıyla kaleme almıştır.

* Arş. Gör. Fatma Nur ŞENGÜL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, fnylimaz@aydin.edu.tr

Yirminci yüzyılın son kırk yılı, yerli halklar, ulusal azınlıklar, etnokültürel uluslar, eski ve yeni göçmenler, feministler, eşcinsel erkek ve kadınlar ile yeşiller gibi farklı grupların başını çektiği bir grup düşünsel ve politik akımın ortaya çıkmasına tanık olmuştur (s. 1). Yirmi Birinci yüzyılda da bu çokkültürlü ortamı dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde görmek ve deneyimlemek mümkündür. Parekh, çokkültürlü ortamı yaratan tarihsel, kuramsal ve pratik olmak üzere üç aşamayı kitabında ele almaktadır. Kitap on bir bölümden meydana gelmektedir; ilk bölüm Ahlaki Monizm (ss. 21-64), ikinci bölüm Çoğulculuk Biçimleri (ss. 65-102), üçüncü bölüm Çeşitliliğe Çağdaş Liberal Tepkiler (ss. 103-146), dördüncü bölüm İnsanoğlunu Kavramsallaştırmak (ss. 147- 182), beşinci bölüm Kültürü Anlamak (ss. 183-228), altıncı bölüm Çağdaş Devleti Yeniden Kurmak (ss. 229-250), yedinci bölüm Çokkültürlü Toplumun Politik Yapısı (ss. 251-304), sekizinci bölüm Çokkültürlü Bir Toplumda Eşitlik (ss. 305-336), dokuzuncu bölümde Kültürler Arası Değerlendirme Mantiği (ss. 337-374), onuncu bölümde Politika, Din ve İfade Özgürlüğü (ss. 375- 426) ve son bölüm sonuç kısmını ele alınmaktadır.

Birinci Bölüm Ahlaki Monizm’de, monizmin “*Yalnızca bir tek hayat tarzının tamamen insani, doğru veya daha iyi olduğunu diğer hayat tarzlarının ise ondan ne kadar farklı ise o kadar yanlış olduklarını savunan görüştür*” şeklinde tanımı yapılmış ve monistlerin kabul etmesi gereken ilkeler ele alınmıştır. Daha sonra yazar, Yunan Felsefesinde akılcı monizmi, Hıristiyanlıkta din bilimsel Monizmi ve Klasik Liberalizmde düzenleyici monizmi ele almaktadır. Sonrasında yazar, Locke ve J. S. Mill’in fikirlerine değinmiş ve Yunan, Hristiyan ve Klasik liberalizmde monizmi eleştirmiştir. Yazar bu üç eğilimi şiddeti haklı çıkarmak veya buna göz yummakta gösterdikleri rahatlık sebebiyle eleştirmekte ve monizmin her türüne karşı okuyucuyu uyarmaktadır. Monizmin, ahlaki ve kültürel çeşitliliğe verilen çok yanlış bir tepki olduğunu belirtmekte ve üzerinde durmaktadır.

İkinci Bölüm Çoğulculuk Biçimleri’nde, yazar Vico, Montesquieu ve Herder’in çoğulculukla ilgili görüşlerini ele almaktadır. Vico, monistlerin aksine kültürel çeşitliliğe değer vermektedir. Ancak kültürel çeşitlilik insanlığın az gelişmiş çağlarını temsil etmektedir ve Vico, toplumun daha yüksek aşamalara ulaştıkça yok olmasına şaşmamaktadır. Hıristiyanlığı, akıl, eşitlik, maddi rahatlık, doğaya hâkim olma değerlerine sahip

olduğu için yüksek bir din olarak ele almaktadır. Montesquieu için ise kültürel çeşitlilik insan yaşamının yaygın ve kaçınılmaz bir özelliğidir ve o, toplumları iklim koşulları içinde ele almaktadır. Avrupa toplumları dışındaki yerleri, despotizm, çokeşlilik, harem ve alışılmadık dini uygulamalar yönünden ele almaktadır. Montesquieu, insan toplumlarını açıklamaya çalışır ancak kendi görüşünden ne kadar farklılarsa o kadar değersiz oldukları şeklindeki yargısından asla geri adım atmamaktadır. Son olarak Herder'e göre tüm kültürler eşit derecede iyi oldukları için değil, üyeleri için çok önemli oldukları ve onları ve onların gereksinimlerini en başarılı şekilde karşılaştıkları için eşittirler. Herder kültürlerin çeşitliliğini onaylarken kültür içerisindeki çeşitliliği hoş karşılamamaktadır. Kültürel bakımdan çoğulcu bir topluma değil, kültürel bakımdan çoğulcu bir dünyaya kucak açmaktadır. Yazar çoğulcu görüşleri, ya insanların tamamen kültürleri tarafından oluşturulduğunu düşünmeleri ya da kültürü bir tür üst yapı olarak görmeleri yönünden eleştirmektedir.

Üçüncü Bölüm Çeşitliliğe Çağdaş Liberal Tepkiler, liberal olan birçok politika filozofu monist ve çoğulcu hatalardan kaçınmaya başlamış, ahlaki ve kültürel çeşitlilik kuramları geliştirmek için çaba göstermeleri üzerinde durmaktadır. Bunlar, hem ortak insan doğasını hem de insanların kültürle iç içe olduğunu kabul eder ve liberalizmi, yeniden tanımlayarak belirli evrensel ilkelere bağlılığından ödün vermeden, çeşitliliğe karşı klasik öncüllerden daha ılımlı hale getirmeye çalışırlar. Bu konuda öncü filozoflar Rawls, Raz ve Will Kymlicka'dır (s. 104). Yazar bu bölümde bu üç düşünürün görüşlerini ele almaktadır. Yazar, liberalleri, geleneksel kültürler üstü insan görüşünü terk etmedikleri yönünden, liberalizmi mutlaklaştırmaları yönünden ve yaşam biçimlerini liberal ve liberal olmayan şeklinde ayırmaları yönünden eleştirmektedir.

Dördüncü Bölüm İnsanoğlunu Kavramsallaştırmak'ta, yazar, insan doğası, kültürel çeşitliliğin temelleri ve çoğulcu evrenselcilik başlıkları üzerinde durmaktadır. İnsan doğası terimi tüm insanların aynı türe ait oldukları için paylaştıkları kalıcı ve evrensel yetenekler, arzular, huylar ve özellikler anlamında tanımlanmaktadır. İnsan doğasının kültür ile olan ilişkisini özellikle ele alan yazar, kültürü insanların var olan doğal doğalarının yanında ikinci bir doğalarını oluşturması biçiminde ele almaktadır. Dolayısıyla insan doğası ele alınırken bireylerin farklı bireysel doğalarından, belli kültürel toplulukların üyesi olmalarından kaynaklanan

doğalarından ve insan türüne ait olmalarından kaynaklanan doğalarından söz edilebileceği üzerine yazar tarafından vurgu yapılmaktadır. Kùltürel çeşitlilik başlığında ise insanlar, farklı doğal ve toplumsal durumlarla karşı karşıya oldukları, farklı geleneklerden geldikleri, farklı biçimlerde düşünüp hayal kurdukları, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerine sahip oldukları için yarattıkları kùltürlerin doğası da ister istemez çeşitlilik arz eder ve kùltürel çeşitlilik şaşırtıcı bir şey değildir; insan varoluşunun ayrılmaz bir parçasıdır konuları üzerinde durulmaktadır. İnsanların hem kùltürlerle iç içe oldukları hem de evrensel açıdan ortak özelliklere sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Beşinci Bölüm Kùltürü Anlamak'ta, yazar, kùltüre ait olan kavramları ve kùltürün dinamiklerini, kùltürel toplulukları, kùltüre saygı duymayı vs. tanımlamakta ve açıklamaktadır. Yazara göre, kùltür ilk olarak dilde başlayıp daha sonra insan yaşamının tamamını kapsayan bir olgudur. Kùltürün dinamiklerinin tek bir ögeden değil birçok ögeden oluşması, kùltürel topluluğun kùltürel sadakate önem vermesi gerektiği ve kùltürel etkileşimin kaçınılmaz olduğu konuları üzerinde durulmaktadır. Yazar bu bölümde okuyucuya kùltür hakkında geniş bir çerçeve sunmaktadır.

Altıncı Bölüm Çağdaş Devleti Yeniden Kurmak'ta, yazar, modern öncesi toplumlarda kimliğin odağının, toprak değil yaşam biçimi olduğunun altı çizilmekte ve çağdaş toplumlarda toprağa dayalı bir kimlik tanımlamasının ön plana çıktığını belirtmektedir. Çağdaş devletin bireyleri tek bir toprak sınırı içerisine hapsedtiği, temel amacın vatandaşın değil toprak bütünlüğünün korunması olduğu üzerinde durulmaktadır. Çağdaş devlet, kabile, etnik grup, kast gibi toplulukların önemine değil bireylerden oluşan bir birliğin önemine dikkat çekmektedir. Yazar bu bölümde Kanada devleti altında varlık sürdüren ve Kanada toplumunun aksine Fransızca konuşmak isteyen, Fransız okullarını savunan Quebecilileri ve Hindistan'da bulunan Keşmir eyaletinin kùltürel ayrıcalık taleplerini ele almaktadır. Yazara göre çağdaş devlet içerisinde tek bir kimlik yaratılmalıdır. Devletin tek ve standart bir ilkeler grubuna dayanmasının şart olduğu, standart bir yasal sisteme sahip olması gerektiği, eşit vatandaşlık ilkesinin ülkedeki tüm vatandaşların aynı temel haklar ve yükümlülüklerle sahip olmasının gerektirdiği, azınlıklara verilen ayrıcalıkların devletin egemenliğini tehlikeye attığını görmek gerekmektedir. Bundan dolayı yazar, devletin tek bir halktan oluşması gerekmediği, her biri farklı derecede özelliğe

sahip ama ortak yasal ve politik bağlarla birbirine bağlanmış halklardan oluşması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Yedinci Bölüm Çokkültürlü Toplumun Politik Yapısı'nda, yazar, çokkültürlü bir toplumun, vatandaşları arasında güçlü bir birliktelik ve ortak bir aidiyet duygusu yaratması gerektiği, aksi takdirde herkesi bağlayan kararlar alıp uygulayabilecek ve çatışmaları düzenleyip çözümlenebilecek birleşmiş bir toplum yaratamayacağı üzerinde durmaktadır. Yazar, çokkültürlü bir toplumun politik bütünleşmeyi sağlaması gerektiği, anayasa ile otorite yapısını sağlamlaştırması gerektiği, ortak kültürel öğeleri ön plana çıkartarak çok kültürlü bir eğitim ile toplumu eğitmesi gerektiği üzerine vurgu yapar. Özellikle bu bölümde yazar çokkültürlü eğitimin tekkültürlü eğitime göre avantajları üzerinde çok fazla durmaktadır. Genel olarak bu bölümde yazar çokkültürlü toplumun sahip olması gereken siyasi otorite, eğitim, kültür ve ulusal kimlikleri hakkında geniş bir çerçeveye çizer.

Sekizinci Bölüm Çokkültürlü Bir Toplumda Eşitlik, ilkesinin bir toplumda yarattığı zorluklar ve problemleri ele alınmaktadır. Bu zorluklar ve problemler yazar tarafından, Fransa'da Hijab takılmasının yarattığı problemler, hemşirelerin beyaz üniforma giymeyi reddetmeleri, İngiltere'nin Müslüman okullara destek vermeyi reddetmesi gibi örnekler etrafında ele alınmaktadır. Yazar çokkültürlü toplumda bazen ileri gidip bazı gruplara farklı davranmak değil, ek haklar sunmanın gerekli olduğunu, bu durumun onları, toplumun geri kalanıyla eşit hale getirmek ve politik bütünleşme, toplumsal uyum ve kültürel çeşitliliği teşvik etmesi açısından önemli olduğu üzerine vurgu yapılmaktadır.

Dokuzuncu Bölüm Kültürlerarası Değerlendirme Mantığı, bölümünde yazar çokkültürlü toplumda çoğunluğun değerlerine aykırı adetlere sahip topluluklar üzerinde durmaktadır. Yazar, toplumların bu değerleri hoş görmesinin her zaman beklenen bir şey olmadığını belirtir. Bu bölümde, kadın sünneti, çokeşlilik, yakın akraba evliliği, Hinduların ölülerini yakma âdeti, çingenelerin çocuklarını okula göndermemesi, Yahudi ve Müslümanların hayvan kesme gelenekleri gibi olaylar üzerinde durulmaktadır. Yazar bu gibi adetleri değerlendirirken, bu adetlerin dini ya da kültürel temelleri olup olmadığına ve âdetin etkin toplumsal değerleri ihlal edip etmediğine bakılması gerektiğini savunmaktadır. Adet basit bir gelenek, tarihsel bir siğil ve azınlık bir kültürün parçası ise bu tarz adetlere

müdahale edilmesinin uygun olmayacağı görüşünü vurgulamaktadır. Dokuzuncu bölüm kitapta ele alınan kavramsal, kuramsal ve tarihsel çerçevenin pratikte yansımaları göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Onucu Bölüm Politika, Din ve İfade Özgürlüğü, Salman Rüştü'nün Şeytan Ayetleri (1988) kitabı etrafındaki tartışmaları ele almaktadır. Yazar o dönemde çokkültürlü bir toplum olan İngiltere'de yazılan bu kitabın, Müslümanların dini değerlerine zarar verdiği ve aşağıladığı için büyük tartışmalara sebep olduğu, hatta Humeyni tarafından Salman Rüştü'nün öldürülmesi gerektiği kararının verildiği ve geniş protestoların yapıldığı konuları üzerinde durmaktadır. Ancak iki topluluk içerisindeki çoğu birey, karşılıklı konumlarını gözden geçirmeye başlayınca, başlangıçtaki sertliğin yumuşadığı ve ortak bir paydanın oluştuğu görülmektedir. Yazar çokkültürlü bir toplumda farklı kültürler hakkında ortaya atılan görüşlerin karşı tarafın değerlerine aykırı olmaması gerektiği yine aynı şekilde eleştiriye maruz kalan topluluğun daha yumuşak bir üslup ile konuya yaklaşması gerektiğini savunmaktadır.

Sonuç olarak *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek* kitabı, tarihsel açıdan çokkültürlülüğün geçirdiği evreleri, çokkültürlü toplumların sahip olması gereken özellikleri, çokkültürlü toplumda yaşanan eşitlik, adalet, politik ve ifade özgürlüğü gibi sorunları ele almakta ve çokkültürlü toplumlarda yaşanan olaylar ile bu durumları örneklendirmektedir. Kitap, kültür ve çokkültürlülükle ilgilenen herkes tarafından mutlaka okunmalı, yüksek lisans ve doktora seviyesindeki öğrencilere tavsiye edilmelidir.

Ağrı/Patnos Özelinde 12. Sınıf Öğrencilerinin Ayrışma Bireyleşme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülşah UÇAR*
Engin EKER**

Öz

Bu araştırmanın amacı 12. sınıf öğrencilerinde ayrışma bireyleşme sürecinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışma Ağrı ili, Patnos İlçesinde bulunan 5 değişik tür lisedeki 157'si (%60,4) kız, 103'ü(%39,6) erkek olmak üzere toplam 260 öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcılara, Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nden alınabilecek minimum puan 31, maksimum puan 155'tir. Katılımcı öğrencilerin ayrışma bireyleşme bulgularına göre ortalamaları 81,02'dir. Bu sonuç ortalama alınabilecek minimum puanın anlamlı düzeyde üstündedir. Ayrışma bireyleşme düzeyi bu puan arttıkça azalmaktadır. Cinsiyete göre ise ayrışma bireyleşme düzeyleri arasında yalnızca kısıtlanma kaygısı alt boyutunda erkeklerin aleyhine anlamlı bir fark görülmüştür ($p < 0,05$, $p = 0,03$). Ayrılma kaygısı ve reddedilme beklentisi alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Diğer demografik özelliklere göre de ayrışma bireyleşme düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Anahtar Kelimeler: *Ayrışma, bireyleşme, ergen*

* Gülşah UÇAR, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, ucar.gulsah@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, engineker@aydin.edu.tr

A Survey of the Levels of Separation and Individuation in Terms of Certain Demographic Factors of 12th Grade Students in Ağrı/Patnos

Gülşah UÇAR*
Engin EKER**

Abstract

The purpose of this study is to examine the process of separation and individuation in terms of gender in 12th grade students. The study was carried out with a total of 260 students, 157 of whom were girls (60.4%) and 103 (39.6%) were boys in 5 different types of high schools located in the province of Patnos in Ağrı. Participants were administered by the Adolescent Separation Individualization Scale and the Personal Information Form. The minimum score is 31 and the maximum score is 155 in the Adolescent Separation Individualization Scale. According to the separation-individuation findings of the participant students, the averages are 81.02. This result is significantly above the average minimum score that can be taken. Decomposition individuation level decreases as this score increases. According to sex, there was a significant difference only in separation-individuation levels against men in the restriction anxiety subscale ($p < 0,05$, $p = 0,03$). There was no significant difference between the other sub-dimensions ($p > 0,05$).

Keywords: *Adolescent, individualization, separation*

* Gülşah UÇAR *Istanbul Aydın University, The Graduate Institute Of Social Sciences, Psychology Department, ucar.gulsah@gmail.com*

** Engin EKER, *PhD, Istanbul Aydın University, Psychology Department, engineker@aydin.edu.tr*

Giriş

Bu araştırma, hem literatüre ayırışma bireyleşme süreçlerinde demografik değişkenlerin rolünü eklemek, hem de doğu ilinde yapılmasının kültürel veri çeşitliliğine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu çalışma ile kültürel farklılığın ayırışma bireyleşme süreçlerine yansımaları görmek hedeflenmektedir.

Margaret Mahler, anne ve bebeklerinin etkileşiminde psikolojik mesafeyi psikanalitik bir gözlemlerle incelediği çalışmasının sonucunda *birinci ayırışma bireyleşme* kuramını öne sürmüştür. Öncül dönemler olarak *normal otistik evre* ve *normal ortak yaşamsal evre*'yi betimlemiş, ortak yaşamsal evrenin ise dört alt evresini ayrılma bireyleşmenin normal süreci olarak açıklamıştır. Bu iki dönem ona göre ayrılma bireyleşmeye geçilmesi için hayati öneme sahiptir.

Normal otistik dönem boyunca bebek çoğunlukla uyur ve anne karnı dönemindeki hayatını sürdürür gibidir. 2. aydan itibaren bebek otistik duvarının arkasını görmesini sağlayan bir fark ediş yaşar. Bebeğe bu dönemde ihtiyaçlarını doyuran nesne ile ilişkisini başlatan bir gülümseme belirir. Ortak yaşamsal evre dönemine *simbiyotik dönem* de denir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Ortak yaşamsal evrenin dört alt evresinden birincisi *farklılaşma ve beden imgesinin gelişimi* başlıklı alt evresidir. Bebek 4 ve 5. aydan itibaren davranışlarıyla –annesinin yüzüne, boynuna, kulağına dokunmak gibi- başka bir döneme geçtiğinin haberini verir. 7. ve 8. aylarda ilk ayrılık provalarını yapar ve hemen geri dönüp annenin orada olup olmadığını kontrol eder. İkinci alt evre *alıştırma alt evresi* 'dir. Bebeğin 9-15. ay arasında denk gelen dönemidir. Bu dönemde bebeklerde emekleme ve yürüme şeklinde de adlandırabileceğimiz ilk alıştırma ve asıl alıştırma evresi diye iki başlıkta incelenen fiziksel değişikliklerin getirdiği zihinsel ve duygusal geçişler izlenir. Üçüncü alt evre *yeniden yakınlaşma alt evresi* 'dir. 15-24. ay aralarında yaşanan bu evre genel çerçevesiyle çocuğun narsisizminin engellemelerle yüzleştiği, görece çaresizlik içeren ve dünyanın dilediği gibi olmadığını anladığı evre diye tanımlanabilir (Mahler, Pine ve

Bergman, 2003). Bu alt dönemde çocuk giderek kendi bedenini kendisine ait bulmaya başlar ve anne ile giydirme, yedirme, alt değiştirme gibi eylemlerde edilgenliğe karşı çıkar. Kendisini hazır hissetmiyorsa birinin onu öpmesine ve kucağına almasına izin vermez(Vahip, 1993; Mahler ve ark. 1975).

Dördüncü olarak son alt evre, *bireyliğin pekişmesi ve coşkusal nesne sürekliliğinin başlangıcı* evresidir. 24-26. aylar arasında ve ilerisinde yaşanan bu dönemde çocuk, annesini içselleştirme kapasitesine göre nesne sürekliliğini sağlayacaktır. Nesne sürekliliğini sağladığı ölçüde çocuk annesinin fiziki yokluğunda da içe attığı “iyi anne” ile dünyayı tanımayı sürdürebilir. Özerkleşmeye gelen tehditlere “hayır” diyerek tepki vermeye devam eder. Bu dönemde yeniden yakınlaşma krizi coşkusal nesne sürekliliğine giden gelişimsel ilerlemeyi hala gölgelemektedir (Mahler, Pine ve Bergman, 2003).

Blos'un İkinci Ayrışma-Bireyleşme Süreci

Blos'a(1989) göre ergenlik, bebeklikteki birincil ayrışma bireyleşme sürecinde kazanılmış olan içsel ebeveynden ayrılma sürecidir. Ergenlik dönemine kadar bebeklik döneminde içselleştirilmiş ebeveynin kaynakları kullanılmaya devam edilir. Ergenlik döneminde erken dönemin ego bağımlılıkları reddedilir. Blos'a(1989) göre ergenlikte bebekliğin içsel imgelerinin oluşturduğu süper egonun katı kurallarından sıyrılmak istenir. Bu istek doğrultusunda ergen yeni ilişkiler ve yeni davranış biçimleri gözlemlemek için dış nesnelere yakın ilişkiler geliştirir. Kararsızlık gelişmesi ve iç nesnelere gerileme ve içsel ayrılık ile ilerleme gerilimini yaşamak olağandır. Ve bu gerileme de ergende anksiyete yaratmaktadır. Ergenlikteki bireyleşme kişisel, sosyal ve cinsel kimliğin kazanılmasını sağlar. Ergen, otonomunun zayıflığından dolayı zaman zaman ailesine, sık sık da akran gruplarına yönelip destek almak durumundadır. Ergenlik döneminde olgunlaşma olarak da belirtilen değişimler biyolojik ve fizyolojik olarak ardı adına meydana gelirler. İkinci bireyleşme süreci olarak ergenlik dönemi sembiyotik zardan çıkma ile başlayan bebeklikteki ayrışmanın bir yeni versiyonudur. Toplumun yani yetişkin dünyasının üyesi olmak için bebeksi nesne bağlarının gevşemesi, aile bağımlılıklarının değişmesi ergenlik döneminde olur(Blos, 1989).

İkinci bireyleşme çocuksu nesnelere kopuşun bir sonucu ve bunlara eşlik eden değişimlerin ifadesidir. Ancak bu dönemde bazı ergenlerde, kuşak farkından dolayı bir anlaşma sağlayamayacaklarını düşündüklerinden ebeveynlerini ve geçmişlerini reddetme başlar ve bu ergenler riskli davranışlar sergilerler; uyuşturucu kullanma, araba hırsızlığı veya riskli araç kullanma, alıp başını gitme gibi. Bu durumlar için haklı nedenlerle yanlış şeylerin yapıldığı değerlendirilmesi yapılabilir. Ergenlikte çocuksu nesnelere kopuşun şiddeti, çocuklukta aşırı baskılanmış olmanın sonucu olarak ortaya çıkar (Blos, 1967).

Yöntem

Araştırmanın örneklemini, Ağrı ilinin Patnos İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 farklı türdeki lisenin 12. Sınıflarında okuyan 260 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Mahler'in Ayrışma Bireyleşme kuramı dikkate alınarak ve ergenlik dinamiklerinden yararlanılarak Levine ve arkadaşları tarafından geliştirilen Adolesan Ayrışma Bireyleşme Ölçeği, Aslan ve Güven (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18-22 yaş arasındaki geç ergenlerin ayrışma bireyleşme kapasitelerini ölçer. Lise 12. sınıf düzeyindeki ve üniversite düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Uygulama için Milli Eğitim onayı alınmış ve uygulanan veriler SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Demografik Bulgular

	f	Yüzde %
Cinsiyet	Kız	157 60,4
	Erkek	103 39,6

Araştırma örneklemini Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Ağrı-Patnos ilçesinin 18 yaşındaki 12. Sınıf öğrencileridir. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre 157 kız(%60,4), 103 erkek(%39,6) cinsiyet dağılımında olmak üzere 260 katılımcı vardır. Bu katılımcıların

7'sinin(%2,7) annesi, 22'sinin(%8,5) babası vefat etmiştir. Kişisel bilgi formu verilerine göre 237(%91,2) öğrenci ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Daha az sayıda öğrenci(%6,2) devlet yurdunda yaşamaktadır. Yaşadıkları yerde kendilerine ait bir oda olan öğrenci sayısı 116(%44,6), olmayan öğrenci ise 144(%55,4)'tür. Ailesiyle birlikte yaşayanların evlerinde çekirdek aile dışında yaşayan kişi sayısı 51 (%19.6)'dır.

Tablo 2: *Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları*

Ayrışma Bireyleşme Alt Boyutları	N	Min	Max	Ortalama	Standart sapma
	260	31	155	81,02	23,18
	N	Min	Max	Ortalama	Standart sapma
Kısıtlanma kaygısı	260	6	35	17,90	6,25
Ayrılık kaygısı	260	12	60	32,69	9,73
Reddedilme beklentisi	260	12	65	30,51	11,43

Ayrışma Bireyleşme Ergen formundan toplam alınabilecek minimum puan 31, maksimum puan 155'tir. Katılımcı öğrencilerin ayrışma bireyleşme düzeyleri bulgulara göre ortalama 81,02'dir. Bu sonuç ortalama alınabilecek minimum puanın anlamlı düzeyde üstündedir. Ayrışma bireyleşme düzeyi bu puan arttıkça azalmaktadır.

Ergen ayrışma bireyleşme formunun alt boyutlarından olan kısıtlanma kaygısından minimum 7, maksimum 35 puan alınabilmektedir. Örneklem, 17,90 ortalama sahiptir. Bu sonuca göre katılımcıların kısıtlanma kaygısı orta düzeyde yüksektir. Ayrılık kaygısı alt boyutundan alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan 60'dır. Katılımcıların ayrılık kaygısı ortalama puanı 32,69'dir. Bu ortalama minimum alınabilecek puanın üzerindedir. Reddedilme beklentisi alt boyutundan alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan 65'dir. Katılımcıların reddedilme beklentisi

ortalama puanı ise 30,51'dir. Bu ortalama da minimum değerin üstündedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği Betimsel İstatistik Bulguları

		Toplam frekans	%	Kız	%	Erkek	%
Kısıtlanma kaygısı	Var	246	94,6	147	93,6	99	96,1
	Yok	14	5,4	10	6,4	4	3,9
		Toplam frekans	%	Kız	%	Erkek	%
Ayrılık kaygısı	Var	254	97,7	153	97,5	101	98,1
	Yok	6	2,3	4	2,5	2	1,9
		Toplam frekans	%	Kız	%	Erkek	%
Reddedilme beklentisi	Var	245	94,2	148	94,3	97	94,2
	Yok	15	5,8	9	5,7	6	5,8
Toplam		260		157		103	

Tablo 4: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ayrışma-Bireyleşme	T	Df	P	Fark	Standart Sapma
Kısıtlanma Kaygısı	-2,172	228,403	.031	-.33733	.15530
Ayrılık Kaygısı	-,948	223,758	.344	-.08941	.09431
Reddedilme Beklentisi	-1,392	226,255	.165	-.15326	.11014

Cinsiyete göre bulgular incelendiğinde ayrışma bireyleşme ergen formunun alt boyutlarından, kısıtlanma kaygısı bakımından kız ve erkekler arasında anlamlı denebilecek düzeyde fark görülmüştür ($p < 0,05$, $p = 0,03$). Kızların erkeklere göre daha az düzeyde kısıtlanma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrılık kaygısı ($p > 0,05$) ve reddedilme beklentisi ($p > 0,05$) boyutlarında cinsiyetler arasındaki fark önemli derecede anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5: Anne-Baba Vefatına Göre Ayrışma Bireyleşme Ortalamaları Farkları-T test bulguları

	Anne	N	Fark	Standart Sapma	
Ayrışma Bireyleşme	Sağ	253	2,6018	.73646	
	Vefat	7	3,0415	1,06918	
Ayrışma Bireyleşme	t	df	P	Fark	Standart Sapma
	-1,081	6,159	.320	-.43966	.40676
Ayrışma Bireyleşme	Baba	N	Fark	Standart Sapma	
	Sağ	238	2,6206	.73645	
Ayrışma Bireyleşme	Vefat	22	2,5381	.87771	
	Ayrışma Bireyleşme	t	df	P	Fark
.427		23,813	0,673	.08251	.19312

Tablo 6: Kendine Ait Bir Oda Bulunmasına Göre Ayrışma Bireyleşme Ortalamaları Farkları-T-Test Bulguları

	Kendine ait bir oda	N	Fark	Standart Sapma	
Ayrışma Bireyleşme	Var	116	2,6029	.72624	
	Yok	144	2,6223	.76723	
Ayrışma Bireyleşme	t	df	P	Fark	Standart Sapma
	-.209	251,35	.835	-.01942	.09292

Tablo7: Evde Çekirdek Aile Dışında Yaşayanın Varlığına Göre Ayrışma Bireyleşme Ortalamaları Farkları-T-Test Bulguları

	Evde çekirdek aile dışında yaşayan var mı?	N	Fark	Standart Sapma	
Ayrışma Bireyleşme	Var	51	2,6433	.79615	
	Yok	209	2,6064	.73742	
Ayrışma Bireyleşme	t	df	P	Fark	Standart Sapma
	.301	72,363	.765	0,03684	.12260

Tartışma

Dünya literatürüne göre Türkiye literatürüne bakıldığında, ayrışma bireyleşmeyi inceleyen çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Ayrışma bireyleşme ergen formunun ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların ayrışma bireyleşme düzeyinin düşük olduğu görülmüştür (bkz: tablo-2). Araştırma örnekleminin kentleşmenin az olduğu bir bölgede yaşadığı belirtilmiştir. Ruhsallığın kültür ile ilişkisini araştıran ruh sağlığı çalışanlarına göre batıdaki kendiliğin alanı doğudaki kendiliğin alanı ile örtüşmeyebilir. Sınırlar kültürden kültüre değişir (Sayar, 2003). Batıda yani kentte, çocuklar en kötü ihtimalle 3-4 yaşlarından itibaren ayrı bir odada uyumaya başlarlar. Fakat kalabalık ailelerin bulunduğu kırsal bölgelerde neredeyse evlenip aileden somut olarak ayrılana kadar ayrı bir odada uyumak mümkün olmayabilir. Ayrışma bireyleşmenin düşük olması ile ilgili bu araştırma sonuçları Tamar ve arkadaşlarının (2006) Türk lise öğrencilerinin ikinci bireyleşme süreçlerine sosyo demografik özelliklerin katkılarını inceledikleri çalışmanın bulgularında kırsal ve kentsel ailelerden gelen ergenlerin bağımlılık ihtiyaçlarının farklılaşması sonucuyla da uyumludur. Ayrışma bireyleşme bu çalışmada da yapılan diğer araştırmalarda olduğu gibi en temel değişkenlerden birisi olan cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Bu konuda çeşitli araştırmacılar çok zıt sonuçlar bulmuşlardır. Gnaulati ve arkadaşlarının (2001) çalışma sonuçlarına göre erkekler bağlanma gereksinimlerini inkâr etme eğilimi içindedirler. Bağlılığı inkâr sağlıklı ayrışmanın olmadığını göstergesidir. Gavazzi ve arkadaşları (1990) ise bunun zıttı olarak erkeklerin bireyleşme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Yaman'ın (2005) çalışmasında da kızların erkeklere göre daha çok ayrışma bireyleşme sorunları yaşadıkları bulunmuştur. Aslan ve Güven (2010) ise çalışmalarında kızların daha sağlıklı ayrıştığı sonucunu tespit etmişlerdir. Çoban (2013), Türkiye'de ergenlerin duygusal özerkliklerini kazanmalarını incelediği çok kapsamlı çalışmasında, 6061 öğrenci üzerinde çalışmış ve kızların duygusal özerklik açısından daha bağımsız olduklarını, erkeklerin ise idealize etmemeye daha meyilli olduğu sonucunu bulmuştur. Yani ayrışma bireyleşmenin değişik

yönlerinde erkek ve kızlar açısından farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmada erkeklerin kızlara göre daha fazla ayrışma bireyleşme sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (bkz: tablo-3, tablo-4). Ayrışma bireyleşme genel ortalamalarında erkek katılımcıların kızlardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Cinsiyete göre farklılaşma analizinde ise erkeklerin kızlara göre daha çok kısıtlanma kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir (bkz: tablo-3). Kız ve erkek öğrencilerin sonuçlarındaki bu farklılıkta araştırmaların yapıldığı örneklemelerin içindeki buldukları çevrenin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın örnekleminde erkeklerin kızlara göre daha çok ayrışma sorunları yaşaması bulgusunun nedeni bölgede erkek çocukların daha çok ekonomik ve psikolojik güvence olarak görülmesi ve değerlerinin kızlara göre daha fazla olması olabilir. Erkek çocuk kırsal bölgelerde özellikle ailesinin saygınlığı, ekonomik bakımı gibi konularda daha ön planda ve değerlidir (Kağıtçıbaşı, 1993). Dolayısıyla ergen, ailesiyle olan bağımlı ilişkisini sürdürmek zorunda kalabilir.

Katılımcı öğrencilerin verdikleri bilgilere göre annesi hayatta olmayan 7(%2,7), babası hayatta olmayan 22 (%8) öğrenci vardır. Ebeveyn kaybı yaşamış katılımcı sayısı grubun düşük bir yüzdesini oluşturmaktadır. Grup bu özelliği bakımından homojenlik sergilemektedir. Ebeveyn kaybının ayrışma düzeyleri ile anlamlı ilişkisi bulunmamıştır (bkz: tablo-5). Kendine ait odası olmayan katılımcı sayısı 144'tür (%55,4). Homojenlik bu özellik açısından da geçerlidir. Kendine ait bir odası bulunup bulunmadığı ile ayrışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz: tablo-6). Evde çekirdek aile dışında yaşayan birileri bulunan katılımcı oranı ise %19,6'dır. Kırsal bölgelerde aileler çekirdek aile dışında aile büyükleri ve evlenen çocukların eş ve aileleri ile birlikte yaşayabilmektedirler. Ayrışma düzeyleri bu orana göre de anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir (bkz: tablo-7). Örneklemin ayrışma bireyleşme düzeylerinin genel olarak düşük olması kendi içinde bir homojenlik oluşturduğundan ve katılımcıların bazı demografik özellikleri yapısal olarak birbirine çok benzediği için ayrışma bireyleşme düzeyleri ile bu özellikler arasında anlamlı bağlantılar bulunamadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla demografik özellikleri farklı olan bir örnekleme karşılaştırıldığında bu değişkenlerin örneklem arası farka etkisi görülebilir.

Kaynakça

Aslan, S. ve Güven, M.(2009). Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (3),123-128.

Aslan, S., & Güven, M. (2010). The relation between attachment and personal adjustment mediated by separation-individuation. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 181.

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic study of the child*, 22(1), 162-186.

Blos, P.(1989). *The Adolescent Passage*. Madison, Connecticut: International Universities Press Inc.

Çoban, A. E. (2013). Investigation of Turkish Adolescents Emotional Autonomy in Terms of Some Demographic Variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

Gavazzi, S. M. (1993). The relation between family differentiation levels in families with adolescents and the severity of presenting problems. *Family Relations*, 463-468.

Gnaulati, E., & Heine, B. J. (2001). Separation-individuation in late adolescence: An investigation of gender and ethnic differences. *The journal of psychology*, 135(1), 59-70.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). Türkiye'de Aile Kültürü. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (1).

Mahler, M., & Furer, M. Pine, f., & Bergman, A.(1975). *The psychological birth of the human infant*.

Mahler, M. S., Pine, F., Bergman, A., & Babaoğlu, A. N. (2003). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. Metis Yayınları.

Sayar, K. (2003). Kültür ve Ruh Sağlığı: Küreselleşme Koşullarında Kültürel Psikiyatri. *İstanbul: Metis*.

Tamar, M., Bildik, T., Kösem, F. S., & Kesikci, H. (2006). The characteristics of separation-individuation in Turkish high school students. *Adolescence, 41* (161), 177.

Vahip, I. (1993). Ayrılma-bireyleşme kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 4*, 60-66.

Aydın İnsan ve Toplum Dergisi Yayın İlkeleri

Kapsam ve Hedef Kitle

Aydın İnsan ve Aydın Toplum Dergisi'nde, sosyal bilimlerin özellikle Psikoloji ve Sosyoloji odaklı tüm alanlarında ve alt alanlarında, araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makaleler veya daha önce yayımlanmış olan çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan derleme makaleler yayınlamaktadır. Ayrıca, alanda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri ve alana katkısı olan makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirileri de kapsam dahilindedir.

Dergide yayınlanacak eserlerin daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilen makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilmektedir. Yayımlanan çalışmanın yayın hakkı dergiye aittir. Yazıları yayımlanan yazarlara telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanan yazılarda ileri sürülen görüşler yazarlarını bağlar ve yazıların hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Dili ve Yayın Sıklığı

Dergide Türkçe makalelerin yanı sıra İngilizce makaleler de yayımlanabilir. İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi yılda 2 kez yayınlanan hakemli akademik ulusal bir dergidir.

Değerlendirme Süreci

Yazım ilkelerine uygun olmayan çalışmalar hakem değerlendirmesine gerek duymadan geri çevrilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda editör tarafından üçüncü bir hakemin değerlendirmesine başvurulur.

Yazım Kuralları

Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe "özet" ve İngilizce "abstract" bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetleri altında bir satır boşluk

bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (*keywords*) verilmelidir. Türkçe makalenin İngilizce başlığı olmalı ve *abstract*'ın üstünde gösterilmelidir.

Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, *Times New Roman* yazı karakteri ile 12 punto ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah- beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (*italik*) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

Tablo 1: *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

Görseller: *Derginin alanı kapsamında gerekirse ilave edilir*

Dipnot: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve italik (eğik) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalıŐmaya yönelik genel göndermelerde;
(Carter, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde;
(Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalıŐmalara göndermelerde;
(Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır;
(Akalin vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınlara diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır:

Gazimihal (1991:6), bu konuda “.....”nu belirtir.

Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı;
(Hobsbawm)

yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır.

(Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir:

Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

Kaynakça: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklere göre yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) Şeklinde gösterilmelidir:

Kitapların gösterilmesi

Öztürkmen, A. (1994). *Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Carter, A. (2004). *Dans Tarihini Yeniden Düşünmek*, ev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

Makalelerin gösterilmesi

Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, *Folklor/Halkbilim* (1): 12-16.

Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? *Dance Research* (32): 3-18.

Kitap içi bölümlerin gösterilmesi

Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. *Rethinking Dance History: A Reader*, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190.

Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. *Klinik Psikoloji*, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

Tezlerin gösterilmesi

Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

İnternet kaynaklarının gösterilmesi

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'u Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Görüşmelerin gösterilmesi

Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

İletişim Bilgileri:

AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 4441428 - 20402

Web Sayfası: <http://aitdergi.aydin.edu.tr>

E-posta: aitdergi@aydin.edu.tr

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Aydin İnsan ve Toplum is a national, peer-reviewed journal printed twice a year by Istanbul Aydin University, Faculty of Arts and Sciences.

Aydin İnsan ve Toplum Journal publishes in all fields and sub-fields of social sciences especially Psychology and Sociology focused scientific articles which rely upon research and contribute to its field or collection articles which evaluate previously published works and offer new and noteworthy views in the related subject. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews together with the Turkish or English translations of related articles are also within the scope of the journal's publication.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote. No royalty fee is paid to the authors of the articles that are published in the journal. The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations conveyed in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors.

Evaluation Process

In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be conflicting with the editorial principles are rejected without further evaluation. Two positive referee reviews are required in order for an article to be published in the journal. In case an article receives a positive and a negative review from the two referees, the editor of the journal consults the evaluation of a third referee.

Publishing Language

In addition to Turkish, journal publishes articles in English language as well.

Editorial Principles

I. Main Title

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

II. Author's Name(s) and Address(es)

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in italic letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

III. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide keywords consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (29.7x21 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in italics (not in **bold**) or shown in single quotation marks (''). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (italics) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (:) and the text must begin after an empty line.

VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in italics capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

» **Example: Tablo 1: Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi**

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in italics followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in italics. The type of the visual and its number must be typed in italics followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

» **Example:** Resim 10. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

VIII. Footnotes

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

IX. Citation and References

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6th edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in italics using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

- » Works by a single author: (Carter, 2004).
- » Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).
- » Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).
- » Works by more than two authors: (Akalın et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.
- » If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.
- » Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)
- » Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- » The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

X. Bibliography

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

Books

- » Öztürkmen, A. (1994). Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik, İstanbul: İletişim Yayınları.
- » Carter, A. (2004). Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

Articles

- » Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, Folklor/Halkbilim (1): 12-16.
- » Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? Dance Research (32): 3-18.

Sections of a Book

- » Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. Rethinking Dance History: A Reader, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190.
- » Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. Klinik Psikoloji, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

Thesis

- » Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Online Sources

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

- » <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).
- » Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Interviews

- » Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.
- Contact Information:

Contact Information:

AYDIN İNSAN ve TOPLUM DERGİSİ

Editorial Board

Istanbul Aydın University, Faculty of Arts and Sciences

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428

Web: <http://aitdergi.aydin.edu.tr>

E-mail: aitdergi@aydin.edu.tr