

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



May 2019
Volume 3, Issue 1
Mayıs 2019
Cilt 3, Sayı 1

ISSN: 2667-5145

Owner / İmtiyaz Sahibi

Asst. Prof. Dr. Erhan Tunç

Editor-in-chief / Baş Editör

Asst. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

Associate Editors / Yardımcı Editörler

Asst. Prof. Dr. Sevil Hasırcı

Asst. Prof. Dr. Ali Çekiç

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Educational Management

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Social Sciences Education

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Elementary Education

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Curriculum and Instruction

Editorial Board / Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÜR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Gaziantep University

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR

Gazi University

Prof. Dr. Erdoğan BADA

Çukurova University

Prof. Dr. İlyas YAVUZ

Marmara University

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Hacettepe University

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR

Hacettepe University

Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Çukurova University

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Adıyaman University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Gaziantep University

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN

Selçuk University

Prof. Dr. Yavuz Akbulut

Anadolu University

Prof. Dr. Hasan ÜNAL

Yıldız Technical University

From the editor,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 1st issue of the 3rd volume of our journal, which is dedicated to publish high-quality and up-to-date research concerning any issues regarding education. The vision of our journal is to transform into an acknowledged venue for academic publications in the field of education. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue for their contribution and effort.

Mehmet Kılıç, PhD in English Language Teaching

Editörden,

Değerli GAUN-JES okuyucuları,

Eğitimin bütün alanlarıyla ilgili yüksek kaliteli ve güncel araştırmalar yayımlamayı ilke edinmiş olan dergimizin 3. cildinin 1. sayısını yayınlamaktan dolayı büyük mutluluk duymaktayız. Dergimizin vizyonu, eğitim alanında üretilen akademik yayınlar için kabul gören bir mecra haline gelmektir. Bu vesileyle, son sayımız için katkı veren ve çaba sarf eden yazarlara ve hakemlere teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Mehmet Kılıç

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

The Functions of Word Explanations in Instruction Giving Sequences / Talimat Verme Dizilerindeki Kelime Açıklamalarının Fonksiyonları **1-10**

Kadriye Dilek BACANAK, Tuncay KOÇ

Hollanda'da Yaşayan Türk Kökenli Annelerin Çocukları İle Kurdukları İlişki Örüntülerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of the Views of Mothers of Turkish Origin Living in the Netherlands about their Relationship Patterns with their Children **11-22**

Raziye YÜKSEL, Haktan DEMİRCİOĞLU

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi / Investigation of Measurement Invariance of the Smart Phone Addiction Scale by Gender **23-34**

Gökcan SEVER

Anne-Babası Evli Veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu İle Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki / The Relationship between Perceived Parental Attitudes and Somatization Symptoms of Kids with Divorced or Nondivorced Parents **35-56**

Ferda Şule KAYA, İrem GÜNDÜZ

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sürecinde Yaşadığı İletişim Sorunları / The Communication Problems During The Integration Process to the Turkish Education System of the Syrian Students in the Scope of Temporary Protection **57-66**

Arif ÇERÇİ, Meryem CANALICI



The Functions of Word Explanations in Instruction Giving Sequences / Talimat Verme Dizilerindeki Kelime Açıklamalarının Fonksiyonları

Kadriye Dilek BACANAK^a, Tuncay KOÇ^{b*}

^a Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-3755-3560

^b Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-5615-8056

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

28/05/2019

Revised/Düzeltildi

01/06/2019

Accepted/Kabul edildi

10/06/2019

Anahtar kelimeler:

konuşma çözümülemesi,
kelime açıklaması, talimat
verme dizileri, anadil
kullanımı

ÖZ

Sınıf etkileşimi çalışmaları, farklı araştırma yöntemleri kullanarak, kelime öğretimi ve öğrenimi konusunda anlayışımızı artırmıştır. Konuşma Çözümülemesi (KÇ) yönteminin mikro analitik lenslerini kullanarak öğretmen kelime açıklama pratikleri üzerine yapılan kapsamlı araştırmalarda bulunmaktadır. Ancak, bu makale konuşma analitik araştırma anlayışı ile ikinci dil (İD) sınıf etkileşiminde özellikle talimat verme dizilimlerinde yapılan kelime açıklamalarına odaklanmıştır. Bu çalışma, yetişkin yabancı dil sınıf etkileşiminin dört kırk dakikalık video kayıtlarına dayanarak, ikinci dil sınıf etkileşiminin usule ilişkin bağlamlarında (Seedhouse, 2004) sözcük açıklama taleplerinin nasıl yapıldığını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak, talimat verme dizilerindeki kelime açıklamalarının analizi kelime açıklama isteklerinin dizilerin etkileşimsel organizasyonuna bağlı olarak farklı fonksiyonlara sahip olabileceğini göstermiştir örneğin: (1) görev talimatının anlaşılabilirliğini artırmak, (2) yaklaşan görev talimatı için zemin hazırlama, ve (3) onarımı başlatma. Buna ek olarak, kelime açıklamalarının bu belirli dizilimlerde anadil kullanılarak yapılması pratik bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

* Corresponding author: tuncaykoch09@gmail.com

Keywords:

conversation analysis, word explanation, instruction giving sequences, use of L1

ABSTRACT

Classroom interaction research, adopting different research methodologies, has broadened our understanding of the nature of vocabulary teaching and learning. There is also extensive research on teachers' word explanation practices using microanalytic lenses of Conversation Analysis (CA) methodology. However, this paper has particularly focused on word explanations in instruction giving sequences of second language (L2) classroom interaction with a micro-analytic research mentality. Based on four forty minutes of video recordings of the interaction in an adult EFL classroom, this study seeks to uncover how word-explanation requests are made in procedural contexts of L2 classroom interaction (Seedhouse, 2004). As a result, the analysis of the word explanations in instruction giving sequences has shown that word explanation requests may have different functions depending on the interactional organization of the sequences including (1) increasing the comprehensibility of task instruction, (2) clearing the ground for the upcoming task instruction and (3) initiating repair. In addition to this, it has also been found that word explanations tend to be conducted through the use of mother tongue which is considered to be a practical way of doing word explanation in these specific sequences.

1. Introduction

The research within SLA has clearly defined the significance of vocabulary learning for the mastery of language skills (Carter and McCarthy, 1998; Nation, 1990; Schmitt, 2000). The researchers have also investigated vocabulary focusing on a variety of related issues which include the description of vocabulary teaching strategies and techniques, the types and steps of vocabulary instruction and elements of effective vocabulary instruction (Nation 1990, 2001, 2008). This article, using the methodology of conversation analysis (CA), is examining the word explanation practices in instruction giving sequences at procedural contexts of L2 classroom interaction (Seedhouse, 2004). There are research studies focusing word explanations within L2 classroom interaction (Lazaraton, 2004; Mortensen, 2011; Waring et al., 2013). However, there is a research gap and the functions of word explanation in instruction giving sequences thus far have not been fully described. This article, using CA, seeks to uncover the nature of word explanation in these specific sequences focusing on its role in the achievement of conveying or clarifying task instruction. To this end, the relevant literature will be provided to establish the theoretical background of the analyses. This is followed by the data and method section which includes information about the research design of the study. The next section will provide an analysis of the extracts taken from the research corpus. The last section will conclude with the discussion of the findings.

2. Review of Literature

Vocabulary knowledge is the key element for the acquisition of language skills. Teachers, especially in EFL contexts, have the potential for increasing the breadth and depth of learners' vocabulary knowledge with their intentional elaborations on vocabulary items that come up naturally during classroom interaction. In other words, their endeavors to explain any aspects of vocabulary knowledge (e.g., form, meaning and use) are considered significant (Nation 1990). In this respect, the issue of teacher's word explanation in instructed learning settings has been the focus of some research from an interactional perspective. However, the number of studies based on interactional data is relatively small when compared to the research with experimental mentality.

Chaudron (1982), for example, in his research study examined word explanations in L2 classroom interaction in an attempt to find out interactional patterns to which the teacher resorts when he is doing word explanation. As a result, he suggests that there are

two distinct ways which the teacher adopts while making the meaning of the vocabulary items clear namely: *explicit and implicit*. In the explicit way of explaining word meanings, the teacher deploys the use of L1 and L2 definitions. In the implicit way of word explanation, on the other hand, the teacher makes use of *paraphrasing, parallelism, and apposition*.

In another study, in a similar line, Flowerdew (1992) also looks at word definitions provided by teachers during chemistry and biology lectures. The findings of his study suggest that the definitions made by teachers go under four categories which include *formal, semiformal, substitution* and *ostentation*. These categories can be broadly described as follows: the formal definition of a word tends to be precise. Semi-formal definitions, on the other hand, provide less precise description which involves only the presentation of key characteristics. The substitution of the words includes the replacement of a word with similar words. The last one, ostensive definition, is the use of an object such as a photograph or a diagram to explain vocabulary items.

In another study with a similar research mentality, Dobinson (2001) looked into how vocabulary explanations are made in L2 classroom interaction. In his study, following four hours of teaching, students are asked to report the words they remember. After the examination of the transcription of the interaction, the researcher attempts to establish relevancies of the word explanation with the retention of vocabulary items by students. The analysis of the transcriptions of the interaction in classrooms shows that there is a direct correlation between word explanations and students' recalling of the words.

There are also studies on teachers' word explanation practices, albeit rare, adopting conversation analytic mentality. For example, Lazaraton (2004) using CA research methodology, investigates word explanations in L2 classroom interaction. His research suggests that teacher's use of gestures during unplanned word explanation sequences has a significant role in the comprehensibility of the input that learners receive. Another research study that puts the teacher's explanations in focus is Koole's (2010) micro-analytic study in math classrooms. The result suggests that there are two types of word explanation approaches: one is a discourse unit approach and the other one is dialogue approach. In the discourse unit word explanation approach, the teacher makes a word explanation by herself without inviting students into the word-explanation process. The dialogue approach, though, calls for engaging students into the word explanation process.

Mortensen (2011) also focuses on word explanations performed in on-going classroom interaction. As he suggests the typical word explanation sequence unfolds as follows: 1) the teacher makes a word noticeable, 2) then a student repeats it, 3) later the teacher requests a word explanation from students, and 4) finally students offer word explanations. In addition to these mentioned micro-analytic studies on word explanation practices, Waring, Creider, and Box (2013) also examine how unplanned word explanations are achieved in ongoing L2 classroom interaction. In their study, they identified two distinct ways of word explanation to which teachers resort while introducing the meanings of the vocabulary items problematized by students. These are analytic and animated word explanation approaches. In the analytic word explanation approach, teachers use verbal resources such as synonyms and clausal rephrasing of the target vocabulary items. In the animated word explanation approach, on the other hand, teachers make use of embodied resources such as talk and gesture, talk and environmentally coupled gestures and scene enactment.

In sum, early research has provided a solid knowledge base for understanding what word explanation involves and how it is conducted in classroom interaction. In this study, we hope to broaden this line of research by further focusing on how word-explanation may function in instruction giving sequences in L2 classroom interaction.

3. Data and Method

The data for this study come from an elementary level English classroom in a private language course. It was collected during main course lessons (four 40 minutes) in which students were using the "English File Elementary" coursebook. There were 12 students whose ages range from 18 to 21. The instructor is an experienced language teacher who has graduated from the English Language Program at a Turkish University.

The data was recorded by two video cameras and a voice recorder. In the transcription of the data, Jeffersonian transcription conventions (1985), with some minimal changes concerning the research needs, were used. During the transcription process and the previous initial viewings word explanation practices of the teacher in instruction giving sequences have been decided as the research focus of the study. Therefore, related segments with the word explanation sequences in procedural classroom contexts (Seedhouse, 2004) were compiled and analyzed in terms of how the teacher and students co-construct word explanations in instruction giving sequences.

This study, which adopts CA as the research methodology, seeks to provide a microanalytic investigation of the word explanation in instructed giving sequences. Hutchby & Wooffitt, 2008 define CA as an approach to the study of “recorded, naturally occurring talk-in-interaction” (p. 14). Researchers within SLA, using CA, have investigated various aspects of interaction in L2 classrooms (e.g., Markee, 2008; Seedhouse, 2004; Sert 2013, 2015; Waring, 2008, 2015). This study is seeking to scrutinize word explanations conducted in instruction giving sequences of L2 classroom interaction. While doing so, the microanalytic lenses of CA will be used to look into the nature of word explanation in naturally occurring L2 talk.

4. Analysis

The analysis has revealed that the teacher tends to use word explanation requests in procedural contexts of L2 classroom interaction (Seedhouse, 2004) for several purposes such as securing students’ understandings of the task instruction, clearing the ground for up-coming task instruction and initiating a repair if necessary. It has also been found that the word explanations in these cases are performed through the use of L1.

The following segment occurs before a listening task while the teacher is trying to set the scene and give the task instructions to the students.

Extract 1: “departure”

01 T1: you are going to listen to this message
((shows the message on the interactive whiteboard))

02 (0.3)

03 S1: °tamam mı?°
is it okay?

04 T1: okay↑

05 (0.3)

06 S2: [(°ney°)
what

07 T1: [and you are going to (1.2) complete this
08 table (0.3) with the missing information
((showing it on the interactive whiteboard))

09 (0.4)

10 → T1: for example (0.5) depart (0.2) what- what is depart departure

11 S3: bölüm=
department

12 S4: =bölüm
department

13 (1.2)

14 S3: o department t1 pardon

it is department pardon

15 S4: [hu:h [departure
 16 S5: [hocam
 teacher
 17 T1: [departure
 18 → S5: kalkış kalkış
 departure departure
 19 (0.8)
 20 T1: yes (.) arrive↑
 21 → S5: varış
 arrive
 22 → S4: [=varış
 arrive
 23 LL: [= ()
 24 T1: very good (0.3) so you are going to depart
 25 what department london gatwick at (0.6) eleve:n
 26 ten (0.7) so you are going to catch what here (0.5) at
 27 (1.5)
 28 LL: °what time°
 29 (.)
 30 T1: at↑ (.) at a specific (0.6) time (.) you are
 31 going to catch specific time okay

In line 01, the teacher begins by giving the task instruction to students “you are going to listen to this message” while showing “the message” on the interactive whiteboard (IWB). After a 0.3 second gap in line 02 and S1’s off-task engagement turn in line 03, the teacher requests confirmation from students by producing a confirmation token with a rising pitch “okay↑”. Following a 0.3 second of pause (in line 05), and S2’s off-task clarification request delivered in a quiet tone, in lines 07 and 08 the teacher completes his instruction giving while showing the table on the interactive whiteboard “and you are going to (1.2) complete this table (0.3) with the missing information”. Following a 0.4 second of gap (in line 09), the teacher takes the turn again in line 10, and begins specifying the task instruction by exemplifying a task item “for example (0.5) depart” and after a 0.2 second of intra turn gap, he requests a word explanation from students using a dialogue approach (Koole, 2010). In lines 11-12 there are student offers from S3 and S4 which are followed by a 1.2 second long gap (in line 13) indicating that these offers are not preferred responses. After a self-repair and a change of state token in line 14 (Heritage, 1984) and another self-repair in line 15, (in an overlapping fashion) S5 produces an address term (in line 16) which is followed by teacher confirmation (in line 17). In line 18, S5 takes the turn again and provides a candidate word explanation through the use of L1, which is confirmed by the teacher after a 0.8 second gap (in line 19) with a confirmation token “yes” (in line 20). In the same turn following a brief gap, the teacher requests a word explanation for a different task item “arrive↑” with a rising pitch. This is followed by word explanation offers conducted through the use of L1 (in lines 21 and 22). Following an incomprehensible turn (in line 23), the teacher makes a continuation to his instruction giving by specifying what exactly students have to do in this specific listening task (in lines 24 to 31). Then sequence comes to a close thereafter.

In this word explanation sequence, which is conducted in an instruction giving sequence, the teacher first begins the sequence by giving the task instruction (see: lines 01 through 08). This is followed by the description of some specific task items (see: line 10). What follows is the teacher’s request for word explanation from students (see: line 10) and then students provide a word

explanation through the use of L1 (see: line 18). Then, the teacher makes a continuation of his instruction giving after clearing the ground and making the meanings of some specific task items clear for students (see: lines 24 through 31). In this specific case, the teacher requests a word explanation from students after he has finished telling the task instruction and while specifying a task item. Based on what has been made explicit through unfolding interactional sequence in this excerpt, one can claim that the teacher does not initiate a word explanation just for the sake of doing a sole vocabulary teaching but he is intentionally clearing the ground to be able to increase the comprehensibility of task instruction and eventually secure the accomplishment of the task.

The next segment is another typical case of word explanation in which the teacher requests a word explanation from students for the specific vocabulary item “diary” while she is conveying a task instruction. The following extract occurs before an upcoming listening task:

Extract 2: “diary”

01 T1: lili
 02 S1: (bir tanesini ver ya)
give me one
 03 S2: ()
 04 T1: arrives at the hotel (0.3) and she calls
 05 ben (1.3) now ben and lili they are talking
 06 on the phone (0.4) this is (0.8) ben's diary
 ((shows the dairy on the IWB))
 07 → [diary↑ what is dairy?
 08 S2: [()
 09 S3: °fikri de olacak°
fikri will be there too
 10 S4: fikri
 11 T1: diary↑
 12 S4: ortak sa girerim
if it is joint i will come
 13 S5: °diary°
 14 → S1: günlük
dairy
 15 S5: °diary ne°?
what is dairy
 16 → T1: dairy yes (0.6) günlük this is the ben's diary (.) okay
dairy ((shows on IWB))
 17 LL: ()
 18 T1: so sunday monday tuesday wednesday thursday friday
 19 now you are going to listen and complete ben's diary

In line 01 to line 06, the teacher is clearing the ground for the upcoming task instruction by describing a situation in which “Lili and Ben are talking on the phone” and while doing so he orients to IWB and shows Ben’s diary on it. In the following line (07), the teacher problematizes the vocabulary item “diary” first by producing it with a rising pitch and then requesting a word explanation from students with a dialogue approach (Koole, 2010). Following students’ turns in which they engage in an off-task talk (in lines 08 to 10), in line 11, the teacher again requests a word explanation with a rising pitch “diary↑” which is taken by S5 (in line 13) repeating the word with a quiet tone. Following this, S1 provides the word explanation through the use of L1 (in line 14). In line 15, S5 requests a word explanation of the target word from a peer. In the following line (line 16) the teacher confirms the word explanations proposed by students by first repeating the word and also producing a confirmation token “dairy yes”. After a 0.6 second intra turn gap (in the same turn) he repeats the L1 explanation of the word “günlük” and then continues his task description “this is the ben's diary (.) okay” while showing it on the IWB. Then, in lines 18 and 19, the teacher gives the task instruction by specifying what the students have to do in this specific listening task. Then the sequence comes to a close thereafter.

In the second excerpt, the sequence begins with the teacher first describing the task scene (see: lines 01 through 06), and then requesting a word explanation from the students (see: line 07). This is followed by students’ word explanation through the use of L1 (see: line 14). Then, the teacher gives the task instruction by specifying what the students have to do in this specific listening task (see: lines 18 and 19). The observation on this specific segment shows that while the teacher is describing the task scene, before giving the task instruction, she problematizes the vocabulary item “diary” and requests a word explanation from the students to check their knowledge. So, one can claim that the initiation of word explanation in this segment is not solely to do with the teaching of specific vocabulary item “diary” but to check students’ understanding and if there happens to be any lack of knowledge displayed by the students, the teacher makes a word explanation to complement their understanding. That is to say, the teacher requests a word explanation from students to make sure that they know the meaning of that specific word and eventually secure the comprehensibility of task instruction.

The last extract, taken from the research corpus, is another word explanation sequence conducted in an instruction giving sequence. This segment takes place after a student responds to one of the post-listening questions.

Extract 3: “sorry”

01 T1: he wanted to go inside the (0.8) center (.) but he
 02 couldn't (0.4) was he sorry for that? (0.8) or happy
 03 (1.8)
 04 LL: ()
 05 S1: was he:↑
 06 LL: ()
 07 S3: °happy°
 08 T1: was he [sorry for that?
 09 LL: [üçlü () az önce bahsediyodu
 10 T1: fo:r
 11 LL: ()
 12 T1: no:t
 13 LL: birşey diyecem
i will say something

- 14 (0.6)
- 15 T1: getting into the
- 16 LL: ()
- 17 T1: center
- 18 LL: °ders çalışalım°
lets study
- 19 S4: hmm
- 20 LL: °çalış°
study
- 21 → T1: sorry↑
- 22 (1.0)
- 23 → T1: sorry ↑ what does sorry mean?
- 24 (1.0)
- 25 → T1: being sorry
- 26 S4: e:r mutlu
happy
- 27 (0.5)
- 28 → T1: [üzüntülü olmak
being sorry
- 29 S3: [happy
- 30 T1: üzün- üzgün müydü mutlu muydu girmediğine
was he sorry or happy for his not being able to go in

The excerpt begins with the teacher first describing the situation “he wanted to go inside the (0.8) center (.) but he couldn’t” and after a 0.4 second intra turn gap he gives the task instruction by asking students whether the man is happy or sorry for this situation “was he sorry for that (0.8) or happy”. After 1.8 seconds long pause (in line 03) and an incomprehensible turn (in line 04), S1 requests for clarification with a rising pitch at his turn final word (in line 05). Following an incomprehensible student turn (in line 06), S3 provides the second pair part of the adjacency pair with a quiet tone (in line 07) “°happy°” which is not taken up by the teacher as it is produced in a very quiet tone. In line 08, the teacher repeats the task instruction “was he [sorry for that?” and in the following lines (lines 10 to 17) he describes the task situation to elicit students’ responses. After several turns where students engage in an off-task dialogue (in lines 18 to 20), the teacher repeats the word “sorry” with a rising pitch to check the students’ understandings. After a 1.0 second of long gap (in line 22), the teacher again repeats the word with a rising pitch “sorry↑” and then requests a word explanation (in line 23) “what does sorry mean?” through a dialogue approach (Koole, 2010). After a 1.0 second of long pause in line 24, the teacher repeats the word by changing its grammatical context “being sorry” (in line 25). After S4’s candidate response line 26, which is not oriented to by the teacher, and a 0.5 second of pause line 27, the teacher gives a word explanation by switching to L1 “[üzüntülü olmak” (in line 28). Following another candidate answer from S3, the teacher translates the task question into the learners’ L1 (line 30). Then, soon the sequence comes to a close.

The last excerpt also displays a similar case where the teacher requests a word explanation from students in instruction giving sequences. In this specific case, the teacher first begins with the description of the task situation (see: lines 01 and 02). Then, she

provides the task instruction (see: line 02). However, the 1.8 seconds gap in line 03 shows the teacher is not able to convey the message and achieve giving the task instruction. Then, the teacher requests a word explanation from students (see: lines 21, 23 and 25). This word explanation request is considered to have a special function “initiating a repair” to clear the ground for the achievement of task instruction. By doing so the teacher manages to spot the source of the problem and initiates a repair sequence in which she first provides a word explanation through the use of L1 (see: line 28) and then translates the task instruction into learners’ L1 (see: line 30). The analysis of Excerpt 3 has shown that the teacher requests a word explanation when she realizes that the students fail to understand the task instruction. In this case, the teacher requests a word explanation from the students but as there is no appropriate response received from the students, the teacher first gives the word explanation himself and then translates the whole task instruction into Turkish.

5. Discussion and Conclusion

The analysis of the word explanation practices in procedural contexts of L2 classroom interaction (Seedhouse, 2004), where it’s the teacher’s responsibility to set the scene and give the instruction for an upcoming language task, has shown that these specific sequences bear some similarities in terms of sequential organization with the ones in Mortensen’s (2011) study. These specific cases of word explanation, in which the teacher is requesting an explanation from students while he is delivering the task instruction, involve the following structural components:

- a) the teacher describes the task scene / gives task instruction
- b) the teacher specifies a task item (a word)
- c) the teacher problematizes it and requests a word explanation
- d) students or the teacher offers a word explanation through the use of L1
- e) the teacher *gives/repeats* the task instruction

Also, note that here in these specific cases of word explanation the teacher adopts a “dialog” word explanation approach rather than a “discourse unit” word explanation approach (Koole, 2010). That’s to say, the teacher shows preference to engaging students into word explanation process by requesting word explanations from students instead of explaining the target vocabulary items single-handedly. In addition to this, the word explanations presented in the excerpts above tend to be verbal as in the case of Waring, Creider, and Fox’s (2013) analytic word explanation sequences. In addition to such structural commonalities that have been described above, word explanations in instructing giving sequences have been found to have their sequential structures. When word explanation requests are initiated after the delivery of task instruction and while the teacher is specifying a task item, it is considered to have a function of checking students’ understandings for a specific vocabulary item and by doing so the teacher attempts to secure the comprehensibility of the task instruction. Also, if the word explanation request is initiated before the delivery of task instruction, while the teacher is describing the task scene, it is considered to have a function of clearing the ground for the upcoming task instruction and increases its comprehensibility. Also, a word explanation request, following the failed instruction giving efforts, acts as a repair initiator to clear the communication breakdowns and achieve the task instruction. It is also worth noting that in word explanation sequences presented above the teacher resorts to the use of L1 which is considered to be a practical way of performing word explanation in instruction giving sequences and repairing communication breakdowns.

When the extracts of word explanations conducted in instruction giving sequences have been analyzed, it has been observed that word explanation requests in instruction giving sequences serve as a check and balance for the achievement of task instruction. That is to say, they give the teacher a chance to see the source of the problem and initiate a repair. Here in these sequences, the teacher treats the word explanations conducted through L1 as appropriate and makes a switch back to his instruction giving.

The findings of this specific research study will expand the relatively small number of studies, adopting a CA mentality, on teachers’ word explanation practices in L2 classroom interaction. This study using microanalytic lenses of CA explicates the

functions of word explanations in instruction giving sequences. The findings of this study will hopefully fill a significant gap in the relevant literature by providing the analysis of the cases in instruction giving sequences. However, future studies, with a wider database, can look at the issue from different perspectives by focusing on the functions of word explanation in various micro contexts of classroom interaction.

REFERENCES

- Carter, R., & McCarthy, M. (1998). *Vocabulary and language teaching*. New York, NY: Longman.
- Chaudron, C. (1982). Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 170–180.
- Dobinson, T. (2001). Do learners learn from classroom interaction and does the teacher have a role to play? *Language Teaching Research*, 5(3), 189–211.
- Flowerdew, J. (1992). Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, 13, 202–221.
- Heritage, J. (1984b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell, John Heritage (eds), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 299-345.
- Hutchby, I., and R. Wooffitt (2008) *Conversation Analysis*. 2nd ed). Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T.A. van Dijk (eds), *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press. Vol. 3: 25-34
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117. Special issue: Language learning, cognition, and interactional practices. Mori, J., & Markee, N. (Eds.). (2009). *International review of applied linguistics in language teaching* (pp. 47)
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29.3: 404–27.
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. In G. Pallotti, J. Wagner, & G. Kasper (Eds.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 135–162). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004) *The interactional architecture of the second language classroom: a conversational analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *Modern Language Journal*, 92, 577–594.
- Waring, H.Z., et al.,(2013) Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account, *Learning, Culture, and Social Interaction*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.08.001>

Künye/Cite as

Bacanak, K. D. & Koç, T. (2019). The Functions of Word Explanations in Instruction Giving Sequences. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.



Hollanda’da Yaşayan Türk Kökenli Annelerin Çocukları İle Kurdukları İlişki Örüntülerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of the Views of Mothers of Turkish Origin Living in the Netherlands about their Relationship Patterns with their Children

Raziye YÜKSEL^a, Haktan DEMİRCİOĞLU^{b*}

^a Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ABD, ORCID: 0000-0002-9620-9081

^b Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ABD, ORCID: 0000-0002-5092-1698

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

05/04/2019

Revised/Düzeltildi

11/05/2019

Accepted/Kabul edildi

21/05/2019

Anahtar kelimeler:

iletişim becerileri, ihmal,
sosyalleştirme hedefleri,

ÖZ

Ebeveynlerin iletişim becerileri, aile içi ilişki örüntülerini etkileyebilmektedir. Aile içi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam etmesi yoluyla ebeveyn çocuk arasında güçlü bir bağın oluşması muhtemeldir. Kendi kültürüne ait sınırlı sayıda kişinin bulunduğu bir çevrede, çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin çocukları ile ne tür ilişki örüntülerine sahip olduğu derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülen bir konudur. Bu kapsamda Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin çocukları ile kurdukları ilişki örüntülerine yönelik görüşlerini incelemeyi hedefleyen söz konusu araştırmanın çalışma grubunu Amsterdam’da yaşayan 14 Türk kökenli anne oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma modeli ile tasarlanan bu çalışmada anne görüşlerinin incelenmesi amacıyla “iletişim becerileri”, “ihmal” ve “sosyalleştirme hedefleri” temaları üzerinden annelerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, annelerin genel olarak çocukları ile iletişim kurarken “etkin iletişim becerilerini” kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bakım sürecinde temel sorumluluğun anneler üzerinde olduğu, annelerin günlük yaşamın koşuşturmasında çocuklarını ihmal edebildikleri saptanmıştır. Annelerin genel olarak sosyal becerilere ilişkin davranışları çocuklarında görmek istedikleri belirlenmiştir. İlgili bulgular literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

* Sorumlu yazar: raziye.yuksel@hacettepe.edu.tr

Keywords:

communication skills,
neglect, socialization goals

ABSTRACT

Communication skills of parents can affect in-family relationship patterns. It is possible that there will be a strong bond between the parent and the child through the continuation of healthy in-family relations. In an environment where there are a limited number of people from their own culture, it is an issue that should be studied in depth in the process of child rearing, which kind of relationship patterns the parents have with their children. Within this scope, this study, which aims to examine the views of mothers of Turkish origin living in the Netherlands on their relationship patterns with their children, consists of 14 Turkish parents living in Amsterdam. In this study, which is designed with the ethnographic research model of qualitative research methods, in-depth interviews were conducted with mothers through the themes of “communication skills”, “neglect” and “socialization goals” in order to examine the mother's views. As a result of the study, it was determined that mothers generally tried to use “effective communication skills” when communicating with their children. It was determined that the main responsibility in the care process was on mothers and mothers could neglect their children in the daily hassle. It is determined that mothers generally want to see behaviors related to social skills in their children. Relevant findings were discussed in the literature framework.

1. Giriş

İletişim, bireylerin birbirine bilinçli veya bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini aktardığı karmaşık bir süreçtir (Yavuzer, 2017). Bireylerin yaşamını sürdürmesi, diğer insanlarla yakınlaşması, üretken olması, çevresinde olup bitenlerle bağlantı kurabilmesi kişinin iletişim becerilerine bağlıdır (Satır, 2018). İletişim becerileri, sözel ve sözel olmayan mesajlara karşı duyarlı olma, etkin dinleme ve etkili tepki verme şeklinde özetlenebilir (Egan, 1994; Deniz, 2003; Ömeroğlu ve Kandır, 2007). Birçok becerinin yapı taşı olan bu beceriler, bireylerin büyüme ve gelişmesine paralel olarak sosyal çevredeki uyarıların ve aile içi ilişkilerin etkisiyle hızlı bir şekilde gelişip çeşitlenmektedir (Arabacı, 2011). İletişim becerisi gelişmiş olan kişiler günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarıyla daha sağlıklı başa çıkabilmekte ve çevresiyle doyurucu ilişkiler geliştirebilmektedir (Deniz, 2003).

Aile ortamında kişiler arası ilişki örüntülerinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi iletişim becerileri ile sağlanır (Özgülven, 2001; Balcı ve Yılmaz, 2016). İyi çocuk yetiştirmek isteyen ebeveyn öncelikli olarak iletişim becerilerini geliştirmelidir, bu becerilerini geliştiren ebeveyn çocuğu ile olumlu ilişkiler kurabilir (Sürücü, 2005). Aile içi iletişimde sözel ve sözel olmayan iletilere dikkat ederek, bireyler etkin iletişim becerilerini geliştirebilir. Aile içi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam etmesi yoluyla; aile üyeleri birbirini anlar, aralarında kuvvetli bir bağ oluşur. Aile ortamında, bireycilik, bencillik, paylaşmama, yalnızlık, yargılama ve öfke gibi olumsuz durumların yerini karşısındaki anlamaya çalışma, birlikte karar verme, hatalara karşı tolerans gösterme gibi olumlu durumlar alır (Rose 1994; Washington 2001'den aktaran Tezel, 2004).

Yavuzer (2016), çocuk yetiştirme sürecinde başarılı olan anne babaları, çocuklarının ihtiyaçlarını sezen, onlara uygun yanıtlar veren, aşırı hoşgörülü veya katı olmayıp, çocuğa karşı esnek bir yaklaşım içinde olan, davranışlarında belirli bir devamlılık sergileyen, karşı çıkmadan önce her zaman çocuğun isteklerini dinleyen ve çocuğun sağlıklı gelişimi için ortam hazırlayan ebeveynler olarak tanımlamıştır. Buna karşılık çocuk yetiştirme sürecinde çoğu ebeveyn aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamı yaratmak için çaba sarf etse de günlük yaşamın koşuşturmasında ebeveynliği ikinci sıraya alıp çocuklarını ihmal edebilmektedir.

(Sürücü, 2005). Ebeveynler, çocuklarının kendilerini açık ve güvenli bir şekilde ifade etmelerini engelleyici bir tutum ve davranış sergileyebilmektedirler. (Kılıçarslan,2010). Ebeveyn çocuk arasında bir takım iletişim engellerinin meydana gelmesi aile içi ilişki dinamiklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kendi kültürüne ait sınırlı sayıda kişinin bulunduğu bir çevrede çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin çocukları ile ne tür ilişki örüntülerine sahip olduğu derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülen bir konudur. Bu kapsamda söz konusu çalışma Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin çocukları ile kurdukları ilişki örüntülerine yönelik görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin çocuklarını ihmal edip etmediklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin sosyalleştirme hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Türk kökenli annelerin Hollanda kültüründe çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma modeli göz önüne alınarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Etnografi, bir insan grubunu ya da bir grubun kültürünü anlama ve betimleme için gösterilen bilimsel çabaların bütünüdür (Kartarı, 2017).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Hollanda’nın başkenti olan Amsterdam’da en az 10 yıldır yaşayan Türk kökenli anneler oluşturmuştur ve kartopu yöntemi ile belirlenen 14 anne çalışmaya dahil edilmiştir. Kartopu veya zincir örnekleme tekniği, evreni oluşturan birimlere erişmenin zor olduğu veya evren hakkındaki bilgilerin (büyüklük ve bilgi derinliği vb.) eksik olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu teknik, zengin veri elde edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklanmakta ve evrene, bu kişi ve kritik durumları takip ederek ulaşmaktadır (Patton, 2005; Creswell, 2013’den aktaran Baltacı, 2018).

Bu kapsamda çalışma grubunun oluşturulması aşamasında ilk olarak Türkiye Cumhuriyeti Rotterdam Başkonsolosluğu ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda, Konsolosluğun yönlendirmesi ile Türk kökenli vatandaşlara erişilebilecek dernek ve diğer kuruluşlar ile iletişime geçilerek araştırmaya gönüllü katılacak annelere ulaşılmıştır. Tablo 1. ‘de annelerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Yaş	Çalışma Durumu	Evlilik Süresi	Çocuk Sayısı	Hollanda’da Yaşama Süresi
A.1.	41	Çalışıyor	29	2	40
A.2.	40	Çalışıyor	22	1	21
A.3.	47	Çalışmıyor	27	3	28
A.4.	49	Çalışmıyor	30	3	29
A.5.	47	Çalışmıyor	27	2	27
A.6.	45	Çalışmıyor	23	3	42
A.7.	39	Çalışmıyor	22	4	12
A.8.	46	Çalışmıyor	25	3	25
A.9.	41	Çalışmıyor	21	6	21
A.10.	29	Çalışmıyor	10	3	29

A.11.	45	Çalışıyor	27	4	27
A.12.	40	Çalışmıyor	19	3	19
A.13.	33	Çalışıyor	18	3	18
A.14.	41	Çalışıyor	22	4	34

Çalışmaya katılan annelerin yaş ortalamasının 41,6 olduğu, annelerin %29'unun çalıştığı, %71'inin herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir. Annelerin toplam evlilik sürelerinin 10 ile 30 yıl arasında olup çocuk sayısının bir ile altı arasında değiştiği; annelerin Hollanda'da yaşama sürelerinin en az 12 en fazla 40 yıl olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş demografik bilgi formu ve “iletişim becerileri”, “ihmal” ve “sosyalleştirme hedefleri” temalarını içeren altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Rohner tarafından geliştirilen Varan (2003) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Ebeveyn Kabul Red Ölçeği sıcaklık/şefkat, ihmal ve ayrışmamış red alt boyutlarındaki maddelerden yola çıkarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bireysel görüşmelerin öncesinde çalışmanın amacı ile ilgili bilgiler katılımcılar ile paylaşılmış, katılımcılardan araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair onay ve ses kaydı için izin alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyen katılımcılar ile yapılan görüşmelerde cevaplar not edilmiştir. Her bir görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ardından içerik analizine geçilmiştir. Analiz sürecinde görüşüne başvurulmuş annelere birer kod numarası verilerek (A1., A2.) ses kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmiş, çözümlenmeler sonrası annelerin ifadelerinin benzerliğine göre kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans tabloları üretilmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmada bulgular “iletişim becerileri”, “ihmal” ve “sosyalleştirme hedefleri” olmak üzere üç farklı boyutta ele alınmıştır.

3.1. Türk kökenli annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişime yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Annelere “Çocuğunuzla iletişim kurarken nelere dikkat edersiniz?” sorusu sorulduğunda, annelerin verdiği yanıtlar doğrultusunda dokuz farklı davranış biçimi belirlenmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Annelerin çocuklarıyla iletişim kurarken dikkat ettiği durumlar

Kategori	Katılımcı	Frekans
Göz kontağı kurma	A9, A10, A13, A14	4
Yaşa uygun dil seçme	A6, A10, A14	3
Kırmadan incitmeden konuşma	A8, A11	2
Empati	A3, A12	2
Gelişim dönemi	A6	1
Fiziksel temas	A9	1
Açık seçiklik	A12	1
Taleplerde karşılıklılık	A12	1
Ses tonu	A4	1

Tablo 2 incelendiğinde annelerin çocuklarıyla iletişim kurarken, sıklıkla göz kontağı kurmaya (f4), yaşa uygun dil seçmeye (f3), kırmadan incitmeden konuşmaya (f2) ve empatiye (f2) dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bulgu üzerinden, annelerin çocukları ile iletişim kurarken sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine dikkat ettikleri söylenebilir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Çocuğumla iletişim kurarken başta onun seviyesine inerek büyükse veya ergense özellikle ona çok dikkat ederim. O hangi seviyede şu an ona dikkat ederim. Ona göre iletişimimi kurarım (A6).”

“Gözlerine bakmayı onun seviyesinde olmayı, biraz eğilerek onunla konuşmayı. En büyük çocuğum sekiz ortadaki dört sonra iki yaşında. Hepsini de aynı şekilde konuşuyoruz zaten onların seviyesine eğilerek gözlerine bakarak, zor kelimeler, cümleler kurmayarak onların anlayacağı şekilde anlatmaya çalışıyorum (A10).”

“İletişim kurarken dinlemeyi ve büyüklerle konuşurken yüzüne bakarak konuşmayı, küçüklerde ise onun seviyesine inip de konuşmaya dikkat ederim (A14).”

Yapılan görüşmeler sırasında altı çocuğa sahip bir anne; çocuklarıyla iletişim kurarken dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü durumları, sözel olarak ifade etmiş ancak uygulama sırasında bu bilgilerini uygulamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Annenin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Çok şey biliyorum ama uygulamak çok zor. Mesela kurslarda bize öğrettiler ki gözüne bakacaksın, eğileceksin, boyuna geleceksin, dokunacaksın. Çok şeyler, bunları yine de uygulayabiliyorum ama dinlemediğinde ceza vereceksin, tutarlı olacaksın, hayır dediğinde evete dönmeyeceksin, yoksa ona ağlayarak eveti öğretiyorsun. Her şeyi biliyorum ama uygulamada çok zor. Anne olunca çok zor (A9).”

Annelere “Çocuğun bakımından genel anlamda anneler sorumludur.” görüşüne katılıp katılmadığı sorusu sorulduğunda, bu görüşe katılmayan annelerin (f6) katılan annelerden (f4) daha fazla olduğu görülmüştür. Bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Annelerin çocuğun bakımından sorumlu olan ebeveyne ilişkin görüşleri

Kategori	Katılımcı	Frekans
Yanıt evet ise		
Biyolojik ihtiyaçlar	A6, A11	2
Anne çocuk arasındaki bağ	A8	1
Ebeveynlikteki önem sırası	A7	1
Yanıt hayır ise		
Annenin çalışma durumu	A4, A13	2
Eşit düzeyde sorumluluk	A1, A5	2
Psikolojik ihtiyaçlar	A9	1
Ebeveynler arası destek	A2	1

Tablo 3 incelendiğinde, çocuk bakımından genel olarak kendilerinin sorumlu olduğunu düşünen annelerin çocuklarının biyolojik ihtiyaçlarını (f2) daha fazla dile getirdiği; bu görüşe katılmayan annelerin ise ebeveynler arası eşit sorumluluğa (f2) ve annenin çalışma durumuna (f2) vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bulgu üzerinden çocuğun bakımından genel olarak tek ebeveynin sorumlu olduğunu düşünen annelerin fizyolojik gereksinimleri ve bağlanma yapısını, her iki ebeveynin de sorumlu olduğunu düşünen annelerin ise psikolojik gereksinimleri ve sosyal destek kavramını ön planda tuttuğu ifade edilebilir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Küçükken evet katılırım. Çünkü o anda sana muhtaç, yemeye muhtaç, gezmeye muhtaç. En azından 18 yaşına kadar bir

şekilde sana muhtaç. Aslında bir ömür boyu diyebilirim (A11).”

“Anne bir şeyler verebiliyor ama babalar da bir şeyler verebilir yani vermese bile yaşadığı şeylerden örnek olabilir. Çocuklar çok gözlemci oluyorlar. Çünkü senin anlattığından çok hareketlerine bakıyorlar yaşam şekline bakıyorlar o yüzden mesela bir erkek çocuğu için babasını daha çok örnek aldığını düşünüyorum. Belli bir yaşa kadar bir şeyler verebiliyorsun evet ilkokul altı yedi yaşına kadar ama ilkokul sonrası o kadar çok babasına özeniyor ki çocuk o yüzden ben eşit olduğuna inanıyorum sırf annelerin verdiğiğine inanmıyorum yani benim görüşüm (A5).”

“Babalar da ilgilenmeli anne çalışıyorsa mesela babanın zamanı varsa baba da bakmalıdır. Ben uzun süre yoğun bir işte çalıştığım için babası o sırada çalışmıyordu, eşim ilgilendi çocuklarımızla (A4).”

“Bir yemeğini yedirmek, kıyafetini giydirmek anne bunlara bakabilir ama sevgi konusunda anne yeterli olmuyor. Baba da gerekiyor amca da teyze de (A9).”

Annelere “Çocuğunuz sizinle bir şeyler paylaşmak istediğini hissettiniz ama çekiniyor ne yaparsınız?” sorusu sorulduğunda, annelerin verdiği yanıtlar doğrultusunda 10 farklı davranış biçimi belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.’te sunulmuştur.

Tablo 4. Annelerin çocuklarının paylaşmaktan çekindiği bir durum karşısında gösterdiği davranışlar

Kategori	Katılımcı	Frekans
Uygun ortam yaratma	A4, A6, A9, A10, A11, A12, A13	7
Zaman tanıma	A6, A9, A11, A12	4
Fiziksel ortamın uygunluğu	A1, A3, A13	3
Rahatlatma	A2, A12, A13	3
Örnek sunma	A5, A11	2
Yumuşak dil kullanımı	A4, A12	2
Açık seçiklik	A1	1
Fiziksel temas kurma	A10	1
Ağzını arama/Yoklama	A10	1
Yoğun çaba ve ısrar	A14	1

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların paylaşmaktan çekindiği bir durum karşısında annelerin uygun ortam yaratma (f7), zaman tanıma (f4), fiziksel ortamı uygun hale getirme (f3), rahatlatma (f3) gibi davranışları sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgu üzerinden annelerin büyük bir çoğunluğunun paylaşılması zor olan bir konuda çocuklarına karşı anlayışlı ve sabırlı bir tutum sergileme eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Zaman ayırım. O an o konuyu konuşmıyorsak başka bir zaman yaratmaya çalışırım. Onu biraz zamana yaymak gerekiyor. Çekiniyor olabilir o yüzden birkaç gün bekletip zamana yayarak konuşmak gerekiyor. Ama onu öğrenmeden de bırakmam. Çünkü çok meraklıyım (A9).”

“Konu açarım, o konuya girmek için başka şeyler konuşurum. Ne bileyim daha çok şaka, erkek olduğu için zaten espri ile başlarız konulara sonra konu oraya doğru geliyor zaten (A2).”

“Ya ima ederim ya sessiz kalırım ya da bazı şeyler uydurmaya çalışırım onun benimle paylaşması için. Bildiğim halde sessiz kaldığım olur çünkü onun anlatmasını beklerim (A11).”

“Hemen üzerine gitmem, daha rahat bırakırım. Kendi haline bırakırım, uygun bir ortam hazırlarım, onun daha rahat hissedebileceği, hani tam olarak neyin var anlat bana şeklinde değil de sohbetle başlayıp onun açılmasını sağlarım (A12).”

“(Gülerek) Sıkıştırırım. Anlatana kadar denerim. Genelde başarılı olduğumu düşünüyorum (A14).”

Annelere ‘‘Çocuğunuzu yaşıtlarıyla kıyasladığınız oluyor mu? Oluyorsa hangi konularda kıyasladığınızı düşünüyorsunuz?’’ sorusu sorulduğunda, kıyasladığını belirten annelerin (f6), kıyaslamadığını belirtenlerden daha fazla (f5) olduğu görülmektedir. Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Annelerin çocuklarını başka çocuklarla karşılaştırmaya yönelik görüşleri

Kategori	Katılımcı	Frekans
Yanıt evet ise		
Akademik beceriler	A5, A8, A11, A12, A13	5
Duygusal zeka	A2	1
Motor beceriler	A2	1
Kıyafet seçimi	A8	1
Yanıt hayır ise		
Bireysel farklılıklar	A10, A14	2
Sosyal duygusal gelişime etki	A6	1
Empati	A4	1
Talepler arası farklılıklar	A9	1

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin genellikle akademik beceriler (f5) konusunda çocuklarını yaşıtlarıyla kıyasladığını dile getirdiği; çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırmadığını belirten annelerin ise çocuk gelişiminde bireysel farklılıkları (f2) vurguladığı görülmektedir. Bu bulgu üzerinden karşılaştırma yapmayan annelerin çocukları ile iletişim kurarken ‘‘biricik olma’’ durumunu önemsedikleri ifade edilebilir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

‘‘İster istemez oluyor. Eğitim konusunda çok kıyaslayabiliyorsun. Diğer konularda çok olmadı beni üzecek bir tavırları da olmadı ya da bana öyle geliyor. Eğitim konusu kendim yapamadığım için çocuklar daha fazlasını yapmasını istedim. Sadece istedim ama çok da bir şey yapamadım (A5).’’

‘‘Olmuyor olmaz mı? Hangi anne yapmıyor bunu? ‘Anne sekiz aldım diyor çocuk, komşunun çocuğu on almış’ diyor bazı anneler. Yani genellikle ders konusunda oluyor. Bir de benim kızım açtıktı. Arkadaşı M. vardı mesela onun annesi İslami yoldan daha bilinçliydi. Bazen kızıma diyordum hani M.’ye bak bir de sana bak. Çok şükür iki senedir oda tesettüründe. (A8).’’

‘‘Yok öyle şey, yok. Bu durumun çocuğa zararlı olacağını düşünüyorum (A6).’’

‘‘Kıyasladığım olmuyor. Çünkü bence her çocuk tek başına farklıdır hiçbir şekilde kıyaslama gereksinimi duymuyorum (A10).’’

‘‘Yok fazla kıyaslamam. Her çocuk kendince farklı. Burada Hollanda’da kıyaslama çok yapılmıyor Türkiye’deki kadar (A14).’’

3.2. Türk kökenli annelerin çocuklarını ihmal edip etmediklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Annelere ‘‘Günlük yaşamın koşuşturmacasında çocuğunuzu ihmal ettiğiniz oluyor mu? Evetse sizce bunun nedeni nedir?’’ sorusu sorulduğunda, ihmal ettiğini düşünen annelerin verdiği yanıtlar doğrultusunda 11 farklı ihmale yol açtığı düşünülen davranış belirlenmiştir. Bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Annelerin çocuklarını ihmal edip etmediklerine yönelik görüşleri

Kategori	Katılımcı	Frekans
Yanıt evet ise		
Annenin çalışma durumu	A1, A4, A13, A14	4

Randevu/ Görüşmeler	A6, A7, A10	3
Zamanı yapılandırmada güçlük	A9, A12	2
Mahalle/komşuluk ilişkileri	A5	1
Geniş aile yapısı	A5	1
Çok sayıda çocuk sahibi olma	A9	1
Hollanda'ya alışma süreci	A5	1
Ehliyetin olmaması	A3	1
Ekonomik beklentiler	A12	1
Fiziksel yorgunluk	A13	1
Monoton yaşam	A11	1
Yanıt hayır ise		
Annenin çalışmaması	A2, A8	2
Tek çocuk sahibi olma	A2	1

Tablo 6 incelendiğinde çocuklarını ihmal ettiğini düşünen anneler; çalışma durumu (f4), randevu/görüşmeler (f3), zamanı yapılandırmada yaşadığı güçlük (f2) durumlarını sıklıkla vurgulamaktadır. Bu bulgu doğrultusunda, annenin herhangi bir işte çalışıp çalışmaması durumunun çocuğu ihmal etme davranışını etkileyebileceği görülmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alındığında; herhangi bir işte çalışan annelerin (f5) neredeyse tamamı, kendilerinin çalışma durumunun ihmale yol açtığını belirtmektedir. Gönüllü olarak çalışan annelerden yalnızca biri, çocuğunu ihmal etmediğini ifade edip tek çocuk sahibi olması (f1) durumunun çocuğu ile yeterli ve kaliteli zaman geçirebilmesini sağladığını belirtmiştir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Oluyordur illaki. İhmal... Şimdi benim altı tane çocuğum var hepsine adaletli bir şekilde zaman ayırmak istiyorsun. Ama şöyle bir şey var birisinin bir problemi var ona daha fazla zaman ayırman gerekiyor. Diğerinde her şey normal. Bu şekilde olunca onun zamanından ona verebilirsin. Bu şekilde adaletli biraz adaletli olmak istiyorsun. Ama hani buna rağmen benim bir tane oğlumdan çok fazla sitem duyuyorum. Bana çok az zaman ayırıyorsun diye. O zaman diyorum ki daha çok zamana ihtiyacı var onun. Yani bilmiyorum (A9).”

“Çok. Ben ilk geldiğimde çocukları çok ihmal ettim. İlk geldiğimde 12 sene kayınvalidemle oturdum. Çocuklara yararlı olayım derken onları çok ihmal ettiğim oldu. Çok oldu evet. Büyüklere daha çok zaman ayırdım bu yüzden oldu. Çok üzüyor bu beni. O zaman çok fark etmedim ama şu anda çok üzüyor. Benim ailem Türkiye’de olduğundan bu süreçte çocuklarım hep destekçim gibi oldu. Çocukları ihmal ettiğim oldu daha çok kaliteli zaman geçirmek isterdim. Türklerin olduğu kalabalık bir mahallede oturuyordum her an zilime basılabilir bir şeydi insanlarla haşır neşir olurken çocukları çok ihmal ettiğim oldu. (A5)”

“Kesinlikle düşünüyorum. Başka şeylerin herhalde, neden bilemiyorum ki neden. Şu anda kendimi örnek olarak alayım. Çok fazla şey yapmak istememiz belki de her şeye yetişmek istemememiz. Ekonomik olarak belirli bir seviyede olmak istememiz. Hayatın değişmelerini, gelişmelerini, teknolojiyi takip etme isteklerimiz. Bunlar hani 24 saat günlük yaşantımız ama her şeye yetişmek istediğinde, her şeyi yapmak istediğin zaman o saatlerin çoğunu bunlara ayırırsan çocuklarına vakit kalmayabiliyor bazen, ihmal edebiliyorsunuz (A12).”

“Oluyor. Evet ihmal ettiğimi düşünüyorum. Bunun sebebi çok çalışmak, bazen istesen de zaman ayıramıyorsun. Ayıramadığım için de bazen strese ve sıkıntıya giriyorum. İnsanın elinde olmadan oluyor. Mesela bizim kendi iş yerimiz var, ister istemez sabah sekizden akşam beşe kadar çalışmıyorsun, gerektiğinde saat altıya yediye kadar çalışıyorsun. Elinde olmayan bir durum açıkçası kendi işin olduğu için bırakıp gidemiyorsun. Bazen de yine kendi işimiz olduğu için yoğun olmayan bir günde işimi bırakıp eve çocuklarımın yanına gelebiliyorum. Ama bazen elinde olmadan ihmallere olabiliyor (A14).”

“Ben kendimi ihmal ettim onları hiç ihmal etmedim. Çalışmadığım için ben kendim annesiz büyüdüm yani onlara her şeylerini destek olmak için çabaladım. Ya en son çocukta özellikleri yani zaman geçtikçe insan daha fazla anne olduğunu hissediyor ayakkabısına varana kadar ben bağlıyordum (A8).”

3.3. Türk kökenli annelerin çocuklarını sosyalleştirme hedeflerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Annelere “Çocuğunuzun herhangi bir özelliğini değiştirmek ister misiniz?” sorusu sorulduğunda, annelerin çocuklarının birtakım özelliklerini değiştirmek istediği gözlenmiştir. Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Annelerin çocuklarında var olmasını istedikleri özellikleri

Kategori	Katılımcı	Frekans
Sosyal özellikler	A1, A5	2
Özgüven duygusu	A6, A11	2
Karakterli duruş	A5, A13	2
Duygusal zeka	A2	1
Problem çözme becerileri	A2	1
İletişim becerileri	A4	1
Yemek yeme alışkanlıkları	A7	1
Sabretme yeteneği	A9	1
Yönergeleri dinleme, yönergeler uyma	A10	1

Tablo 7 incelendiğinde annelerin genel olarak çocuklarının sosyallik (f2), özgüven (f2), karakterli duruş (f2) gibi özelliklere sahip olmalarını daha çok istedikleri görülmektedir. Bu bulgu üzerinden annelerin bakış açısıyla çocukların sosyal duygusal açıdan desteklenmeye ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Annelerin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Oğlumun biraz daha aktif olmasını isterim, kızımın da biraz daha durgun olmasını isterim. Biri çok aktif biri çok durgun. Dengeli olmasını isterim. Kızıma kalsa kek yapalım, slime yapalım şunu yapalım bunu yapalım durmayalım, resim çizelim gibi. Oğlum da oturalım televizyon izleyelim. Hani tam ortasını bulmak lazım aslında. O da yok bizde. Bunları değiştirmek isterdim (A1).”

“Çocuklarımın yine sohbet ettiğimiz gibi burada büyümenin verdiği biraz güvensizlik yani güvensizlik derken özgüven demek istedim yanlış söyledim. Özgüvenlerinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Mesela biraz daha özgüvenlerinin yüksek olsun istiyorum. Mesela burada Türkiye’den araştırma yapmak istiyorlar bende açarım telefonu ama ben istiyorum ki kendileri çabalasınlar kabiliyet kazansınlar, gerçekleri öğrensinler, kendileri de bunu yapabilsinler istiyorum. En çok bunu isterim daha çok özgüvenleri yüksek olan çocuklar (A6).”

“Üç çocuğumun da farklı özelliklerini değiştirmek isterim. Büyük kızım çok içine kapanık mesela, onun daha girişken olmasını beklerim. Oğlum da çok girişken onun da biraz sakin olmasını isterim, çok hareketli. Küçük kızım daha küçük, hiçbir şeyin farkında değil. Onun bir şeyini değiştirmek istemem (A14).”

4. Tartışma ve Sonuç

Türk kökenli annelerin Hollanda kültüründe çocuk ile kurdukları ilişki örüntülerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, “iletişim becerileri”, “ihmal” ve “sosyalleştirme hedefleri” temaları üzerinden ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

İletişim becerileri teması altında, annelerin çocuklarıyla iletişim kurma becerilerine, çocuğun bakımından sorumlu olan

ebeveyn, paylaşılması güç olan konular ve çocuklarını yaşlıları ile kıyaslayıp kıyaslamadığına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Annelerin genel olarak çocukları ile iletişim kurarken çocukların genel anlamda gelişim dönemlerine dikkat ettikleri, açık sade ve anlaşılır bir dil kullandıkları, çocukları ile göz kontağı kurdukları, fiziksel temasa önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, literatür genelinde anne çocuk iletişim becerilerini kapsar niteliktedir (Temiz ve Çağdaş, 2015; Noller ve Callar, 1990). Çalışmada bazı anneler çocuğa yönelik biyolojik ihtiyaçların karşılanmasında kendi rollerinin daha önemli olduğunu ifade ederek genel anlamda çocuklarının bakımından kendilerinin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Çocuğun bakımından genel anlamda tek ebeveynin sorumlu olmadığını belirten anneler; annenin çalışma durumu, çocukların psikolojik ihtiyaçları gibi nedenlerden dolayı bakım sürecinde her iki ebeveynin de eşit düzeyde sorumluluk alması gerektiği görüşünü savunmuştur. Hoffman (1974), aile içi ilişkilerde karşıt ebeveyn cinsiyet rolüne ilişkin yapmış olduğu araştırmasının sonucunda, babaların çocuk bakımında başlıca sorumluluğu nadiren ele aldığı ancak annenin çalışıyor olması durumunda günlük çocuk bakım rutinine daha aktif katılma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda, çocukların fiziksel bakımından annelerin sorumlu olduğu, babaların gelir sağlayıcı konumunda olduğu, çocuğun eğitimi konusunda alınan kararlarda fikir alışverişi yaptıkları belirlenmiştir (Evans, 1997; Ögüt, 1998’den aktaran Kuzucu, 2016). Çalışmada anneler her ne kadar çocuk bakımında karşıt ebeveynin de eşit düzeyde görev ve sorumluluk alması gerektiğini belirtmiş olsa da yapılan görüşmeler sonucunda genel anlamda annelerin üzerinde daha büyük bir sorumluluk olduğu ortaya konmuştur. Bu büyük sorumluluğun altında yatan temel etmenlerden birinin, babanın mevcut bir işte, yoğun olarak çalışıyor olması ve çocuğunun rutin aktivitelerini yerine getirebilecek yeterli zamanın olmaması durumu olduğu düşünülmektedir. Crouter ve arkadaşlarının (1987) babanın çalışma saatlerinin uzun olması, çalışma koşullarının esnek olmaması gibi durumlarda babanın çocuk bakımı sürecine katılımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Annelerin çocuklarını genel olarak akademik beceriler, kıyafet seçimi, motor beceriler, duygusal zeka gibi konularda yaşlılarıyla kıyasladıkları belirlenmiştir. Çocukluk döneminde annenin ısrarlı bir tutum benimseyip çocuğunu başkalarıyla kıyaslayarak, onlardan daha başarılı olmalarını beklemenin çocuklar üzerinde bir baskı, doğal olarak stres ve kaygı oluşturmaktadır (Yeşilyaprak 1989’dan aktaran Erzeybek, 2015). Bu doğrultuda, çalışmada çocuğunu kıyasladığını belirten annelerin çocuklarının çeşitli açılardan engellenme hissi ve baskı yaşayabileceği ifade edilebilir. Bu engellenme ve baskının ebeveyn çocuk arası ilişki örüntüsünde birtakım çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

İhmal teması altında annelerin günlük yaşamın koşuşturmasında çocuklarını ihmal edip etmediğine yönelik görüşleri değerlendirilmiş olup annelerin çocuklarını belli durumlarda ihmal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Annenin mevcut bir işte çalışıyor olması, zamanı yapılandırma güçlüğü, Hollanda’ya alışma süreci, randevu/görüşmeler, çok sayıda çocuk sahibi olma, geniş aile yaşantısı gibi durumların ihmale yol açtığı tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda ihmalin düzeyinin annelerin çocuklarıyla kurduğu ilişkinin kalitesini belirlemede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bireyin, aile üyeleri ile kaliteli ve iyi vakit geçirebilmesi, ailede yaşanan problemlere etkili çözüm önerileri üretebilmesi, aile üyeleri arasındaki yakın ve destekleyici ilişkiler, güvenli bir çevrede yaşama gibi olanaklar bireylerin ailesel düzeydeki yaşam kalitesini belirlemektedir (Andrews ve Withey, 1976; Campbell, Converse ve Rodgers 1976’den aktaran Özmete, 2010). Bu görüşler araştırmacıların yorumunu destekler niteliktedir.

Sosyalleştirme hedefleri teması altında annelerin çocuklarında var olmasını istediği özelliklere ilişkin görüşleri değerlendirilmiş olup annelerin duygusal zeka, iletişim becerileri, özgüven duygusu, karakter özellikleri, yönergeleri dinleme, uyma gibi sosyal duygusal gelişimle ilgili olduğu düşünülen temel özellikleri değiştirmek istediği belirlenmiştir. Hastings ve Grusec (1989) sosyalleştirme hedeflerini, ebeveynlerin değer verdikleri ve çocuklarında görmek istedikleri özellikler olarak tanımlamıştır. Avustralya’da yaşayan Türk göçmen ve Avustralyalı annelerle yapılan bir araştırmada Türk annelerin itaat/uyma, söz dinleme gibi davranışlara Avustralyalı annelerle karşılaştırıldıklarında daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak çalışma grubunu oluşturan annelerin bir kısmının itaat/uyma gibi davranışları çocuklarında görmek istedikleri, diğer annelerin ise sosyal becerilerle ilişki davranışları çocuklarında görmek istediği belirlenmiştir (Yağmurlu ve Sanson, 2004 ‘ten aktaran Yağmurlu, B., Çitlak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. 2009). Yağmurlu ve Sanson’un (2004) araştırması, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir ancak Hollanda’da yaşayan Türk kökenli ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerine ilişkin niceliksel araştırmaların

yapılmasının bilime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan Hollanda’da yaşayan Türk kökenli annelerin çocukları ile ilişki örüntülerine yönelik yapılmış olan “iletişim becerileri”, “ihmal” ve “sosyalleştirme hedefi” temaları üzerinden yapılmış görüşmeler doğrultusunda, annelerin genel olarak çocukları ile iletişim kurarken “etkin iletişim becerilerini” kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bakım sürecinde temel sorumluluğun anneler üzerinde olduğu, annelerin günlük yaşamın koşuşturmasında çocuklarını ihmal edebildikleri saptanmıştır. Annelerin genel olarak sosyal becerilere ilişkin davranışları çocuklarında görmek istedikleri belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Arabacı, N. (2011). Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S., ve Yılmaz, M. (2016). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 17-23.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 231-274.
- Crouter, A. C., Perry-Jenkins, M., Huston, T. L., ve McHale, S. M. (1987). Processes underlying father involvement in dual-earner and single-earner families. *Developmental Psychology*, 23(3), 431.
- Deniz, İ. (2003). İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egan, G. (1994). Psikolojik danışmaya giriş. (Çev. Füsün Akkoyun). Ankara: Form Ofset.
- Erzeybek, B. (2015). Anne Babaların Çocuk Yetiştirirken Benimsedikleri Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Hastings, P. D., ve Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34(3), 465-479.
- Hoffman, L. W. (1974). Effects of maternal employment on the child: A review of the research. *Developmental Psychology*, 10(2), 204.
- Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yöntem düşünsel bir yaklaşım. *Moment Dergi*, 4(1), 207-220.
- Kılıçarsan, F. (2010). *Çocuğumu Nasıl Eğitmeliyim?* (2. Basım) Nobel Kitapevi: Ankara.
- Kuzucu, Y. (2016). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Noller, P. ve Callan, V.J. (1990). Parent perceptions of family cohesion and adaptability. *Journal Of Adolescence*, 9(1), 97-106.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2007). Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmete, E. (2010). Aile Yaşam Kalitesi Dinamikleri: Aile İletişimi, Ebeveyn Sorumlulukları, Duygusal, Duygusal Refah, Fiziksel/Materyal Refahın Algılanması. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Satır, V. (1988). *İnsan Yaratmak: Aile Terapisinin Başyapıtı* (Çev. Selim Yeniçeri). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Sürücü, Ö.G.A. (2005). Anne-baba çocuk iletişimi. *Öğretmenin Dünyası*, 169-180.
- Temiz, G. ve Çağdaş, A. (2015). Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 17(1), 87-105.
- Tezel, A (2004). Aile İçi İletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-6.

- Varan, A. (2003). EKAR kuramı değerlendirme araçlarının Türkiye güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Yayınlanmamış çalışma, Ege Üniversitesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, İzmir.
- Yağmurlu, B., Çitlak, B., Dost, A., ve Leyendecker, B. (2009). Türk Annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedeflerinde Eğitime Bağlı Olarak Gözlemlenen Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Yavuzer, H. (2016). *Ana- Baba ve Çocuk* (26. Basım) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk Psikolojisi* (41. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Künye/Cite as

- Yüksel, R. & Demircioğlu, H. (2019). Hollanda'da Yaşayan Türk Kökenli Annelerin Çocukları İle Kurdukları İlişki Örüntülerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-22.



**Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi /
Investigation of Measurement Invariance of the Smart Phone Addiction Scale by Gender**

Gökcan SEVER^{a*}

^a Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7405-4728

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

11/01/2019

Revised/Düzeltildi

25/03/2019

Accepted/Kabul edildi

23/05/2019

Anahtar kelimeler:

akıllı telefon bağımlılığı,

ölçme değişmezliği

Keywords:

smartphone addiction,

measurement invariance

ÖZ

Bu araştırma, ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği (ATBÖ)'nin cinsiyete göre değişmez olma durumunu incelemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 14-18 yaşları arasında olan 322'si kız (% 53,3), 282'si erkek (%46,7) olmak üzere toplam 604 kişi oluşturmaktadır. Araştırma, akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğini tespit etmeyi amaçladığından, Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇG-DFA) yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet açısından kız ve erkekler arasında Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin tam ölçme eşdeğerliği sağladığı ve ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

This research is a scanning model, aiming to investigate the constant state of smart phone addiction in regard to gender in teenagers. Experimental group of the study consist of 604 people in totally, 322 woman (%53,3), 282 men (%46,7), who are between 14-18 ages. Since the study aims to detect the measurement invariance of the smart phone addiction scale by gender, Multi-Group Confirmatory Factor Analysis (MG-CFA) has been implemented. According to obtained data, it has been seen that smart phone addiction measurement provides full measurement equivalence and has a good rapport between both women and men.

* Sorumlu yazar: gsever25@gmail.com

1. Giriş

Dünya çapında oldukça yaygın hale gelen cep telefonu kullanımı, mobil olma ve iletişimi sağlama gibi basit özelliklerini geride bırakarak, hayatımızda bilgi ve iletişim teknolojisinin en kolay taşınabilir cihazı haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte cep telefonları, artık iletişim kurma ihtiyacının giderilmesinin ötesinde işlevlere sahip olması nedeniyle akıllı cihazlar olarak adlandırılarak varlıklarını sürdürmektedirler. Fotoğraf çekme, video kayıt, internete erişim, görüntülü konuşma, yön bulma hatta günlük sportif faaliyetlerimiz için bile kullanılabilen bu cihazlar, egzersiz esnasında yapılan tüm hareketleri kontrol edebilme, kalp atışlarımızı ve hatta attığımız adımları bile sayabilme özellikleri ile günlük hayatımızın ve rutinlerimizin bir parçası haline gelmişlerdir. Tüm bu özelliklerin tek bir cihaz ile sağlanabiliyor olması, kişilerin bu cihazlara sahip olma istek ve arzularını arttırmasının yanı sıra bir gereklilik duygusu da ortaya çıkarmaktadır.

Genel olarak internetin, özel olarak da akıllı cep telefonları gibi iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak, son yıllarda sosyal medya araçlarının bireyler tarafından hızla benimsendiği ve kullanım düzeylerinin arttığı gözlenmektedir (Işık ve Kaptangil, 2018). İnternet, mobil ve sosyal medya kullanıcı istatistikleri konusunda önemli bilgiler sunan We Are Social ve Hootsuite tarafından yayınlanan “Digital in 2018 Global Overview” raporuna göre, dünyanın yarısından fazlası artık en az 1 adet akıllı telefon kullanmaktadır. Bu bilgilerin yanı sıra We Are Social Sosyal Medya Ajansı’nın raporunda, Dünya nüfusunun %53’ü internet kullanıyor. İnternette geçirilen zamana baktığımızda, 9 saat 38 dakika ile Tayland en fazla, 2 saat 53 dakika ile Marocco en az internette vakit geçiren ülkeler. Türkiye ise 7 saat 9 dakika ile internette en fazla vakit geçirilen ülkeler arasında 14. sırada. Yetişkin insanların %98’i cep telefonu kullanırken, bunların %77’si akıllı telefon kullanıyor. Türkiye’de, nüfusun %67’sine tekabül eden 54 Milyon internet kullanıcısı var ve bunların 51 Milyonu telefonlarından internete bağlanıyorlar (We Are Social, 2018).

Türkiye’de 1994 yılında başlayan ve günümüze kadar süregelen cep telefonu piyasası faaliyetleri özellikle genç yaşta olanların talebiyle sürekli gelişme göstermektedir (Uzgören vd., 2013). Özellikle lise öğrencileri arasında da gittikçe yaygın bir kullanım alanı bulan akıllı telefonlar, kullanım ve erişim kolaylıklarının ve gündelik hayatın bir parçası olmalarının yanı sıra, birtakım problemlere de neden olmaktadır. Henüz psikiyatri alanında net bir tanımı olmasa da, akıllı telefon bağımlılığı, akıllı telefon kullanım sıklığı ve amacına bağlı olarak gelişen bir bağımlılık türü olarak tartışılmaya başlanmıştır.

Önceden internet bağımlılığı kavramı ön plandayken, şimdilerde bu kavramın yerini akıllı telefon bağımlılığı kavramı almıştır (Kwon vd., 2013). Bu yaygın kullanım, internet bağımlısı olan, oyun bağımlısı olan ve telefon bağımlısı olan kişilerin bağımlılıklarını pekiştirirken, bağımlı olmayanların da bağımlı olmalarına neden olabilmektedir (Demirci vd., 2014).

Yaşam dönemleri içinde ergenlik döneminin olumlu ve olumsuz özellikler açısından çok farklı ve özel bir yeri olduğu bilinmektedir. Bunda bedensel, cinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve zihinsel gibi birçok boyutta bireyde yoğun bir gelişim ve değişimin olması önemli bir rol oynamaktadır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurmak bazen çok zor olabilmekte ve bu süreçte ergen, çeşitli bağımlılıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Sever, 2015). Günümüzde bu bağımlılıkların başında da akıllı telefon bağımlılığı gelmektedir.

Ergenlerin akıllı telefona yönelik bağımlılığının belirlenmesi ve buna bağlı olarak bu bireylerin sosyal, duyuşsal ve psikolojik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi önemlidir. Ergenlerin akıllı telefona yönelik bağımlılıkta daha hassas oldukları göz önüne alındığında bu bireylerin bağımlı olup olmadıkları belirlenmeli ve gerekli olan önlemler alınmalıdır.

Alan yazında 12-18 yaş dönemindeki bireylerin teknoloji araçlarına yönelik bağımlılıklarında önemli bir dönemin olduğu vurgulanmıştır (Tsai ve Lin, 2003). Bu yüzden uyarlaması yapılmış ölçeğin ergen bireylerin akıllı telefona yönelik bağımlılıklarını ölçme ve değerlendirmede cinsiyet açısından ölçme değişmezliğini sağlaması önemli görülmüştür. Ayrıca telefon kullanımının kolay ve ulaşılabilir olmasından erkek veya kız olmasının önemli olmadığı düşünüldüğünde (Kuyucu, 2017; Şata ve Karip, 2017; Noyan vd., 2015) uygulanan ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliğini içermesi önemlidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Akıllı

Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin cinsiyete göre ölçme eşdeğerlerinin analiz edilmesi bu amaca hizmet edebilir.

Sosyal bilimlerdeki araştırmaların büyük bir çoğunluğu gruplar arasında karşılaştırma yapmayı amaçlamaktadır. Bu gruplar, farklı zamanlarda ölçüm yapılan aynı kişilerden oluştuğu gibi farklı kültürler, cinsiyetler gibi gruplardan oluşabilir (Cheung ve Lau, 2012). Yurtiçi alanyazında özellikle gruplar arasındaki farkların incelendiği çalışmalarda farklı cinsiyet, etnik köken, din, inanç ya da farklı kültürel gruplarda vb. yer alan bireylerle ilgili çalışmalar yapılırken bu gruplar arasında olabilecek farklılıklar gözlemlenmeden araştırma sonuçları ve ölçme araçlarının bulguları genelleştirilmektedir. Ancak ölçme sonuçlarının eşdeğer olduğu varsayılarak genellemelerde bulunmak yerine, çalışmacıların araştırma sonuçlarını ve ölçme araçlarının sonuçlarını gruplar arasında eşdeğerliklerini test etmelerinin önemli olduğu söylenebilir (Yıldız, 2016).

Psikoloji gibi davranış bilimlerini içeren pek çok alanda iki ya da daha fazla sayıdaki grupların ortalamaları arasındaki farklılıkları incelemek özellikle ampirik araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Psikolojik yapıların/özelliklerin karşılaştırma grupları (cinsiyet, yaş, kültürel/etnik grup, meslek grubu, deneysel gruplar vb.) arasında ölçme eşdeğerliğini/değişmezliğini (Measurement Equivalence/Invariance) sağlamak, geçerlik incelemelerinden gelen sonuçları genelleştirmek için gerekli koşullardan biridir. Bir ölçme aracı, ölçüm alınan bireylerden ziyade bireylerin sahip olduğu herhangi bir sistematik özellikten etkilenerek karşılaştırma gruplarından en az biri için avantaj sağlıyor ve yanlılık gösteriyorsa, bu durumda ölçümlerin karşılaştırmalarda gruplar arasında eşdeğer olduğu söylenemediği gibi, ölçümlerin geçerli olduğu da söylenemez (Korkmaz, Somer ve Güngör, 2013).

Bir ölçme aracının geçerli sayılabilmesinin ilk koşulu onun güvenilir olmasıdır. Güvenilirlik, geçerlilik için gerekli koşul olmasına rağmen yeterli değildir. Ölçüm sonuçlarının ne kadarıyla ölçüm hatasını yansıttığı sorusuna yanıt verebilmek için ölçme aracının geçerliliğinin de saptanmasına gerek vardır. Geçerlilik, sabit hataların üstesinden gelmeyi sağlar. Bilimsel araştırmalarda geçerliliği sınanmamış bir ölçüm aracının değerinden söz edilemez. Geçerlilik bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliği 'doğru ve isabetli' ölçebilme derecesidir. Değerlendirme aracının amaca uygunluğunu ve/veya özgünlüğünü araştırır. Geçerliliği değerlendirirken ölçümün amacının bilinmesi gerekir. Böylece ölçme aracının gerçekten ölçülmek istenen davranışı ya da kavramı ölçüp ölçmediği incelenir (Hergüner, 2010). Geçerliliği istenen düzeyde olmayan bir ölçmeyle, istatistiksel testlerin gücü düşer ve gruplar arası farkın anlamlı olarak tespit edilmesi engellenir ya da çok daha fazla sayıda deneğin araştırmaya dâhil edilmesini zorunlu kılarak maliyet artışı ve zaman kaybına neden olabilir (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Ölçme aracı farklı gruplarda yer alan bireylere uygulandığında, gruplar arası karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için ölçme aracının ölçtüğü yapının eşdeğer olması gereklidir (Hayme, 2015). Ölçme eşdeğerliği için temel prensip; gruplar arasında ölçekte ölçülebilen maddelerle belli özelliklerin ilişkisinin aynı olup olmadığını tespit etmektir. Gözlenen değişkenin durumsal dağılımı, değerlendirilen örtük değişkenin verilen değeri alt örneklerde ya da gruplarda eşitse o zaman ölçme eşdeğerliğinden bahsedilir (Başusta, 2010).

Geliştirilen bir ölçeğin tüm gruplarda aynı özelliği ölçtüğü varsayılır. Bu varsayım altında yapılan karşılaştırma ve analizlerin doğruluğu anlamlı olur. Eğer bu durum gerçekleşmezse o zaman yapılan analiz ve karşılaştırmalar anlamlılığını kaybedecektir. Bu nedenle öncelikle çalışmalarda kullanılacak ölçeklerin gruplarda ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı test edilmelidir (Bayram, 2017).

Türkiye'de ölçme değişmezliği ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Oysa bir ölçme aracının en önemli niteliklerinden biri olan geçerlik için benzer çalışmaların artırılması; ulusal ve uluslararası ölçeklerin geçerlik kanıtı olarak sunulması oldukça önemlidir.

Karaduman ve Kilmen (2018) tarafından Sınav Stresi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmada, Ölçeğin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modelinin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi alt gruplarında ölçme değişmezliğinin sağlandığına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Gülleroğlu (2017) tarafından, PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelendiği bir çalışmada, ÇG-DFA ile yapılan analiz sonucunda Matematik öz yeterliliği değişkeni dışında matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı ve matematik benlik algısı değişkenlerinde hem kız hem de erkekler için aynı yapının yapısal olarak var olduğu ve bu örtük değişkenlerin gruplar için değişmez olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve farklı değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi ile ilgili yapılan bir çalışmada önce ölçüğün uyarlanması yapılmış ardından ölçüğün faktör yapısının cinsiyet, SED ve sınıf grupları için eşitliğini belirlemek amacıyla çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, aracın beş faktörlü yapısının söz konusu değişkenler açısından eşit olduğu, diğer bir ifadeyle ölçme değişmezliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Şekercioğlu ve Koç, 2017).

Başusta ve Gelbal (2015) tarafından gruplararası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin test edildiği bir çalışmada, veriler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) tekniğini kullanarak analiz edilmiş, oluşturulan ölçme modeli aşama aşama sınırlandırılarak ölçme değişmezliği test edilmiştir. Değişmezliğin testinde uyum indeksleri farkı kullanılmıştır. Dört aşama için elde edilen LISREL çıktıları, standart değerlerden yola çıkılarak karşılaştırılmış ve cinsiyet bakımından elde edilen değerlerin ölçme değişmezliği bakımından sorun teşkil etmediği tespit edilmiştir.

PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği ile ilgili yapılan bir çalışmada, önce öğrenci anketinin faktör yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemiyle incelenmiş, daha sonra Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇG-DFA) kullanılarak anket maddelerinin farklı kültürler ve diller arasında Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) gösterip göstermediği araştırılmıştır. Son aşamada, uzman görüşlerine başvurulmuş, maddelerin DMF göstermesinin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. DFA sonuçları ölçme modelinin tüm örneklerde aynı faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. ÇG-DFA bulguları ülkeler arasında değişen fonksiyon gösteren maddelerin olduğunu ortaya koymuştur. Ülkeler arasında dilsel ve kültürel farklılıklar arttıkça DMF gösteren maddelerin sayısının da arttığı gözlenmiştir. Maddelerin DMF göstermesinin asıl nedenlerinin çeviri problemleri ve kültürel farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır (Asil ve Gelbal, 2012).

Araştırmacılar sıklıkla bireyin psikolojik değişkenler üzerindeki grup etkisini karşılaştırırlar. Grupları karşılaştırırken ölçme aracının tüm gruplarda aynı psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılmıştır. Bu varsayım tutarsa, karşılaştırmalar geçerlidir ve gruplar arasındaki farklılıklar / benzerlikler anlamlı bir şekilde yorumlanabilir. Eğer bu varsayım tutmazsa, karşılaştırmalar ve yorumlar tam olarak anlamlı değildir. Ölçme değişmezliğinin kurulması için gruplar arasında karşılaştırmaların anlamlı olması şarttır (Milfont & Fischer, 2010).

Ölçme değişmezliği, farklı yaklaşımlar kullanılarak değerlendirilmesine rağmen, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kapsamında “Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇG-DFA)” ve Madde Yanıt Teorisi (MYT) yaklaşımı kapsamında ise “Rasch Analizi” yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Bu çalışma kapsamında ÇG-DFA yöntemi kullanılmıştır.

ÇG-DFA, ölçme modelleri söz konusu olduğunda, bir ölçüğe ait ölçme modelinin, bir başka deyişle faktör yapısının, birden fazla grupta aynı olup olmadığını test etmede kullanılır ve bu analizlere “kovaryans matrislerinin eşitliği” testi de denir (Öğretmen, 2006). ÇG-DFA kapsamında ölçme değişmezliği, aşamalı olarak 4 hiyerarşik modelin test edilmesini içermektedir. Bu seviyelerin her biri, daha farklı değişme biçimleri elde etmek için model parametreleri üzerinde ek eşitlik kısıtlamaları getirilerek bir önceki seviyeye dayanır. Her yeni parametre seti test edildiğinde, önceki seviyelerden değişmeyen olduğu bilinen parametreler sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, ölçüm değişmezliğini değerlendirme süreci, temel olarak, giderek artan derecede kısıtlayıcı bir hipotezin test edilmesidir (Bialosiewicz, Murphy & Berry, 2013). ÇG-DFA kapsamında ölçme değişmezliğinin 4 basamağı olan şekilsel, metrik, skalar ve katı değişmezlik basamakları aşağıda kısaca anlatılmıştır.

a- Şekilsel değişmezlik (configural invariance)

Ölçme eşdeğerliğinin en temel düzeyi olan şekilsel değişmezlikte, ölçme modelinin gruplar arasında aynı olup olmadığı test

edilir. Şekilsel değişmezliğe ilişkin kanıt elde edilmesi, ölçme aracıdaki maddelerin gruplar arasında aynı yapıyı ölçtüğü anlamına gelir. Bu aşamada, faktör yükleri, regresyon sabitleri / eşik değerleri ve hata varyanslarının serbest tahmin edilmesine izin verilerek, yalnızca gruplar için faktör sayısı ve yüklenme örüntüsü sınırlandırılmaktadır (Somer vd., 2009). Şekilsel değişmezlik, diğer değişmezlik modellerinin test edilebilmesi açısından temel (başlangıç) model rolüne sahiptir.

b- Zayıf / metrik değişmezlik (weak / metric invariance)

Zayıf değişmezlik modelinde, faktör yüklerinin gruplar arasında değişmez olup olmadığı test edilmektedir. Faktör yükleri eşit olduğunda, örtük değişkenlerin ölçüm birimi benzerdir. Zayıf değişmezlik test edilirken faktör sayısı ve yüklenme örüntüsü ile birlikte faktör yükleri de sınırlandırılmaktadır (Somer vd., 2009). Faktör yükleri, katılımcıların ögeye verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkların, söz konusu madde tarafından değerlendirilen temel yapıdaki seviyeler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu nedenle, faktör yüklerinin değişmezliğini sağlamak, yapının gruplar arasındaki katılımcılar için aynı anlama geldiğini göstermektedir. Bunun nedeni, eğer bir yapı, gruplar arasında aynı anlama sahipse o zaman yapı ile katılımcıların yapıyı ölçmek için kullanılan öğelere verdikleri tepkiler arasında benzer ilişkiler olması beklenir (Bialosiewicz, Murphy & Berry, 2013).

c- Güçlü / skalar değişmezlik (strong / scalar invariance)

Güçlü değişmezlik modelinde, grupların faktör puanı sıfır olduğunda elde edilen regresyon sabitinin eşit olup olmadığı test edilir. Eğer gözlenen değişken kategorik bir değişken ise, regresyon sabiti yerine eşik değerlerinin eşitliği test edilir. Güçlü değişmezlik test edilirken, faktör örüntüsü ve faktör yüklerine ek olarak regresyon sabiti / eşik değerleri de sınırlandırılmaktadır. (Somer vd., 2009). Kavramsal yapı, yapısal ilişkilendirme ve hata kaynakları alt gruplarda aynı olduğu için örtük değişkenlerin ortalamalarının karşılaştırılması anlamlıdır (Uzun ve Öğretmen, 2010).

d- Katı değişmezlik (strict değişmezlik)

Meredith (1993) bu aşamayı katı değişmezlik (strict invariance) olarak tanımlamıştır; çünkü her bir gözlenen değişkenin hata varyanslarının (unique variances) da eşdeğerliği sağlandığında tam bir ölçme değişmezliği testi de gerçekleştirilmiş olur.

Faktör yüklerinin ve regresyon sabitlerinin /eşik değerlerinin yanında, gruplar arasında hata varyanslarının eşitliğini test eder. Hata varyansları gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonların büyüklüğünü etkilemektedir ve katı değişmezlik gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonların gruplar arasında karşılaştırılabilmesi için gereklidir (Uyar, 2011).

Hata varyansları, doğrudan gözlemlenemeyen gizil/örtük değişkenlerin altında yatan değişkenliğin açıklanamayan kısmıdır ve gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon büyüklüğünü etkilemektedirler. Katı değişmezlik aşamasında gruplar arasında ölçüğe ait hata varyanslarının değişip değişmediği test edilir. Burada önceki değişmezlik aşamalarındaki faktör yapısı, faktör yükleri ve madde sabitlerine ek olarak, hata varyanslarının da gruplar arası aynı olduğu sınırlaması getirilmektedir (Hirschfeld and Brachel, 2014).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Demirci vd. (2014) tarafından uyarlaması yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Çoklu-Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi yolu ile ölçme değişmezliğini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin cinsiyete göre değişmez olma durumunu incelemeyi amaçladığından tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1994, s.77). Tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve

uygulayıcılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 1997, s.77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep İli, Şehitkâmil İlçesi'nde tesadüf olarak seçilen 14-18 yaşlarındaki 604 ergen bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 604 kişinin, % 53,3'ü kız (n=322), % 46,7'si erkektir (n=282).

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği (ATBÖ): Araştırmada kullanılan temel veri toplama aracıdır. Bu ölçek Kwon vd. tarafından Young'ın İnternet bağımlılığı ölçeğinden yararlanılarak onlu yaşlardaki ergenler için geliştirilmiş ve Demirci vd. (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert tipi ölçek derecelendirme seçenekleri "1-Kesinlikle Hayır.... 6-Kesinlikle Evet" şeklindedir. Ölçekten elde edilen puanın yükselmesi akıllı telefon bağımlılığı riskinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlarla ilgili maddeler "Faktör 1 (günlük yaşamı rahatsız etme ve tolerans) 8 madde (1, 2, 5, 29, 30, 31, 32,33); Faktör 2 (yoksunluk belirtileri) 7 madde (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16); Faktör 3 (olumlu beklenti) 5 madde (6, 7, 8, 9, 20); Faktör 4 (siber odaklı ilişkiler) 4 madde (21, 22, 23, 26); Faktör 5 (aşırı kullanım) 4 madde (17, 18, 19, 28); Faktör 6 (sosyal ağ bağımlılığı) 2 madde (24, 25); Faktör 7 (fiziksel belirtiler) 3 madde (3, 4, 27)" şeklindedir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .91, .86, .91, .83, .84, .81 şeklinde, tümünün cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .98'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde, betimsel istatistikler, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve uyarlama çalışması yapılan ölçeğin, kız ve erkek grupları açısından ölçme değişmezliğini belirlemek için Çoklu-Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin model tahmininde "En çok Olabilirlik (Maximum Likelihood)" tahmin yöntemi kullanılmıştır. Veri setindeki kayıp verilerin dağılımı incelenmiş ve kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin uç değer içerme durumu, standart z değerleriyle incelenmiş z değerlerinin -3 ile +3 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiş (Çokluk vd., 2010) ve 22 uç değere rastlanmış olup bu uç değerler analize dahil edilmemiştir. Ayrıca dağılımın normalliğini test etmek için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmış ve $p < .05$ olmasına karşın çarpıklık (kız= .487-.138; erkek= .271-.148) ve basıklık (kız= -.522-.275; erkek= -.373- .295) değerlerinin -2 ile +2 arasında değiştiği ve bu yüzden normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir.

Araştırmada uyarlama çalışması yapılan ölçeğin, şekilsel değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik yapılarak, değişmezlik sonuçları, RMSEA, SRMR, NFI ve CFI uyum indeksleri ile CFI farklılık değeri (ΔCFI), ki-kare farklılık testi ($\Delta \chi^2$) ve serbestlik derecesinin farklılığı (Δsd) bakımından .05 anlamlılık düzeyine göre incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde, SPSS 24.0 ve LISREL 8.70 paket programları kullanılmıştır.

Ki kare testi ile modelin genel uyumuna bakılır. Model uyumunun belirlenmesinde, başlangıç uyum indeksi olarak ki-kare uyum iyiliği indeksine (chi-square goodness of fit) bakılır. Ki-kare testi veriyle model arasındaki uyumun testidir. Ki karenin anlamlı olmaması ve $CMIN/DF = \chi^2/sd \leq 5$ olması modelin uyumluluğunu gösterir. Ki kare uyum iyiliği indeksi ile birlikte, Artırmalı Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (Goodness Of Fit Index, GFI), Ortalama Hataların (Kalıntıların) Karekökü (Root Mean Square Residual, RMR) de sık kullanılmaktadır. Aşağıdaki tablo 1'de, uyum değerleri ve uyum aralıkları özetlenmiştir (Schermelleh Engel vd., 2003; Akt. Karagöz ve Ağbektas, 2016).

Tablo 1. Uyum Değerleri ve Uyum Aralıkları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 Uyum testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$
CMIN/SD	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,90 \leq CFI$
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0 < SRMR \leq 0,05$	$0 < SRMR \leq 0,08$

Ölçme değişmezliğinde, yapısal modelin geçerliği için önce her grup ayrı ayrı test edilir. İdeal olan bu modellerin iyi bir uyuma sahip olmasıdır. Her bir grup için iyi uyum değerlerine sahip bir başlangıç modeli oluşturulduktan sonra elde edilen modeller, çok gruplu modeli oluşturmak amacıyla aynı dosya içinde bir araya getirilir, buna şekilsel model adı verilmektedir (Byrne, 2008). Ölçme değişmezliği testlerinde bireysel gruplar test edildikten sonra hiyerarşik bir biçimde daha sonra şekilsel değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik testleri yapılır.

Ölçme değişmezlik testlerinin işlem adımlarına yönelik testlerin özeti Tablo 2’de sunulmuştur (Gregorich, 2006).

Tablo 2. Ölçme Değişmezlik Testlerinin Özeti

Değişmezlik Testleri	Sınırlandırmalar
Şekilsel Değişmezlik	Sınırlandırma yok
Metrik Değişmezlik	Faktör yükleri
Skalar Değişmezlik	Faktör yükleri + Madde regresyon sabitleri
Tam Değişmezlik	Faktör yükleri + Madde regresyon sabitleri + Hata varyansları

3. Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan, ATBÖ’nden elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Çalışma grubundan elde edilen veriler ile ATBÖ’nün kız ve erkek grupları açısından ölçme eşdeğerliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla önce kız ve erkekler için ayrı ayrı DFA yapılmış ardından Çoklu-Grup DFA’dan yararlanılmıştır.

ATBÖ’nün kız ve erkek ergenler için ayrı ayrı hesaplanan DFA bulguları ve model uyum değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ATBÖ’nin Cinsiyete Göre DFA Sonuçları ve Uyum Değerleri

Değişkenler	Cinsiyet	χ^2	sd	p	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA	NFI
ATBÖ	Kız	1122.75	474	0.00	2.37	0.97	0.068	0.067	0.94
	Erkek	1125.70	474	0.00	2.38	0.96	0.076	0.071	0.93

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkekler için ayrı ayrı hesaplanan DFA sonuçlarına göre, χ^2/sd 'nin 3'ten küçük olması; CFI değerlerinin .95 üzerinde olması; RMSEA değerlerinin .08'den küçük olması ölçeğin kız ve erkekler açısından iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin(ATBÖ) cinsiyete göre ölçme değişmezliği sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ATBÖ'nün Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Sonuçları ve Uyum Değerleri

Değişkenler	Değişmezlik türü	χ^2	sd	p	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA	NFI
ATBÖ	Şekilsel	2248.44	948	0.00	2.37	0.96	0.068	0.069	0.94
	Metrik	2289.06	981	0.00	2.33	0.96	0.067	0.068	0.94
	Skalar	2354.40	1002	0.00	2.35	0.96	0.071	0.068	0.93
	Katı	2433.26	1035	0.00	2.35	0.96	0.072	0.068	0.93

Alanyazında DFA sonucu elde edilen sonuçları değerlendirmek için bazı uyum ölçütleri kullanılmaktadır. Buna göre, χ^2/sd oranının 2 veya daha küçük bir değer olması, RMSEA değerinin .05 veya daha küçük bir değer olması, CFI değerinin ise .95 ve üzeri olması model veri uyumu için iyi uyumu gösterirken; χ^2/sd oranının 2 ile 5 arasında olması, RMSEA değerinin .08'den küçük olması, CFI uyum değerinin ise .90 ya da üzerinde olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010).

Tablo 3'e bakıldığında, ATBÖ için şekilsel değişmezlik modelini denemek amacıyla kurulan modelin ki-kare ve uyum iyiliği istatistikleri ($\chi^2 = 2248.44$, $sd=948$, $\chi^2/sd = 2.37$, $p<.05$; CFI=0.96; SRMR=0.068; RMSEA=0.069; NFI=0.94) değerlendirildiğinde, her iki cinsiyet grubunda da denenen tek faktörlü yapının var olduğu ve şekilsel değişmezlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Şekilsel değişmezlik aşaması sağlandığı için bir sonraki değişmezlik olan metrik değişmezlik aşamasına geçilmiştir.

Metrik değişmezlik modeli için ki-kare ve uyum iyiliği istatistikleri ($\chi^2 = 2289.06$, $sd=981$, $\chi^2/sd = 2.33$, $p<.05$; CFI=0.96; SRMR=0.067; RMSEA=0.068; NFI=0.94) değerlendirildiğinde ki-kare ve uyum değeri istatistiklerinde manidar bir farklılık olmaması ($\chi^2/sd<3$; $\Delta CFI=0.00$) metrik değişmezlik modelinin sağlandığını göstermektedir. Metrik değişmezlik aşaması sağlandığı için bir sonraki aşama olan skalar değişmezlik aşamasına geçilmiştir.

Skalar değişmezlik modeli için ki-kare ve uyum iyiliği istatistikleri ($\chi^2 = 2354.40$, $sd=1002$, $\chi^2/sd = 2.35$, $p<.05$; CFI=0.96; SRMR=0.071; RMSEA=0.068; NFI=0.93) değerlendirildiğinde ki-kare ve uyum değeri istatistiklerinde manidar bir farklılık olmaması ($\chi^2/sd<3$; $\Delta CFI=0.00$) skalar değişmezlik modelinin sağlandığını göstermektedir. Skalar değişmezlik aşaması da sağlandığı için son aşama olan katı değişmezlik aşamasına geçilmiştir.

Katı değişmezlik modeli için ki-kare ve uyum iyiliği istatistikleri ($\chi^2 = 2433.26$, $sd=1035$, $\chi^2/sd = 2.35$, $p<.05$; CFI=0.96; SRMR=0.072; RMSEA=0.068; NFI=0.93) değerlendirildiğinde, ki-kare ve uyum değeri istatistiklerinde manidar bir farklılık olmaması ($\chi^2/sd<3$; $\Delta CFI=0.00$) katı değişmezlik modelinin de sağlandığını göstermektedir.

Bu bulgular Akıllı telefon bağımlılığına ilişkin oluşturulan ölçme modeli, tüm değişmezlik aşamalarını sağlamıştır. Bu durum ölçme modelinin cinsiyet grubunda ölçme değişmezliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Yani ATBÖ'nün cinsiyet açısından tam ölçme eşdeğerliği sağlamış olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bireylerin başlangıç düzeylerinin tahmin edilmesinde kullanılan ölçme araçları, farklı gruplarda yer alan bireylere uygulandığında, gizli özellik bakımından gruplar arası karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için ölçme aracının ölçtüğü yapının gruplarda eşdeğer olması gereklidir (Hayme, 2015). Raju ve arkadaşlarının (2002) ifade ettiği gibi örtük özellik üzerinde aynı konumda olan kişilerin aynı gerçek puana sahip olması ölçme eşdeğerliğini sağlayan bir koşuldur (Raju et.al., 2002). Ölçme eşdeğerliği olarak adlandırılan bu kavramın sağlanmadığı durumlarda ölçme aracı geçerli olarak değerlendirilemez.

Sağlık alanında olduğu gibi birçok alanda (eğitim, psikoloji, v.b), bireylerin başlangıç düzeyleri; geçerli, güvenilir ve değişime duyarlı ölçme araçları ile doğru bir şekilde belirlenebilir. Geçerlilik kapsamında değerlendirilmesi gereken bir diğer önemli husus, benzer özellikteki bireylerin ölçme aracında yer alan maddelere benzer yanıtlar vermesi, yani bireylerin başlangıç düzeyleri sabit tutulduğunda bu bireylerin madde(ler) üzerindeki başarı olasılıklarının veya olabirliklerinin benzer olup olmadığının incelenmesidir. Ölçme eşdeğerliğinin değerlendirilmesinde ÇG-DFA ve Rasch Analizi yaygın kullanılan yöntemler arasındadır. Bu yöntemlerin işleyiş açısından bazı benzerlik ve farklılıkları bulunmaktadır (Hayme, 2015).

Çalışmamız kapsamında ÇG-DFA kullanılarak uyarlaması yapılan ATBÖ'nün cinsiyet açısından ölçme değişmezliği incelenmiştir.

Bu çalışmanın temel iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, ölçme değişmezliği konusunda ilgili çalışmacılara bilgi vermektir. İkincisi ise Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin ölçme değişmezliğini bir grup ergen bireyler üzerinde cinsiyetlere göre test etmektir. Bu amaçlarla ilk olarak ölçme eşdeğerliğinin işlem adımları ve eşdeğerlik testlerinin değerlendirilmesi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonrasında uygulamalı bir örnek olarak, ATBÖ'nün kız ve erkekler için ayrı ayrı DFA uygulanmış ve ardından şekilsel değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik aşamalı bir biçimde test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin kız ve erkekler için ayrı ayrı yapılan DFA sonucunda ölçeğin iyi uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Ayrıca ÇG-DFA sonucunda ölçeğin geçerliği açısından şekilsel eşdeğerliği, metrik eşdeğerliği, skalar eşdeğerliği ve katı eşdeğerliğinin tam olarak sağlandığı görülmüştür. Bu yüzden kız ve erkeklerden elde edilen veriler akıllı telefon bağımlılığı açısından eşit derecede geçerli sonuçlar verdiği öngörülmüştür. Ergenlerin akıllı telefon bağımlılığında hassas oldukları düşünüldüğünde bu bireylerin bağımlı olup olmadıkları daha dikkatli belirlenmelidir. Bu açıdan kullanılacak ölçme aracının güvenilirliği ve geçerliği önem arz etmektedir. Bu bağlamda Demirci ve arkadaşları (2014) tarafından uyarlaması yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

Yaptığımız bu çalışma cinsiyet açısından ölçme değişmezliğini incelemektedir. Öte yandan akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili yapılacak başka çalışmalarda farklı değişkenler açısından ölçme değişmezliğinin incelenmesi daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir.

Son olarak telefon bağımlılığı ile ilgili cinsiyet açısından yapılan araştırmalara bakıldığında farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Dikeç ve Kebapçı (2018) ve Minaz ve Bozkurt (2017) tarafından üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fidan (2016) tarafından yapılan bir araştırmada Mobil bağımlılığın cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Noyan ve arkadaşlarının (2015) ve Ünal (2015)'in üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öte yandan Durak ve Seferoğlu (2018), tarafından ortaokul öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmada erkek öğrenciler

yönünde anlamlı bir farklılığa rastlandığı görülmüştür. Kaysi (2016), tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada kız öğrenciler lehine bağımlılığın yüksek olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Asil, M. Ve Gelbal, S. (2012). PISA Öğrenci Anketinin Kültürler Arası Eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*; Cilt 37, Sayı 166:236-249.
- Balcı, A. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. 2. Baskı. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başusta, N.B. (2010). Ölçme Eşdeğerliği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Kış 2010, 1(2), 58-64.
- Başusta, N.B. ve Gelbal, S. (2015). Gruplararası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi: PISA Öğrenci Anketi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*; 30(4): 80-90.
- Bayram, N. (2017). Ölçme Değişmezliği ve Çoklu Grup Analizleri. *'İş , Güç' Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*;20(1):1-16.
- Bialosiewicz, S., Murphy, K. & Berry, T. (2013). An Introduction to Measurement Invariance Testing: Resource Packet for Participants. Claremont Evaluation Center School of Social Science, Policy, & Evaluation Claremont Graduate University 123 East Eighth Street Claremont, CA 91711.
- Byrne, B. M. (2008). Testing for Multigroup Equivalence of a Measuring Instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872-882.
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2012). A Direct Comparison Approach for Testing Measurement Invariance. *Organizational Research Methods*, 15(2) 167- 198. doi: 10.1177/1094428111421987.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni (Bulletin of ClinicalPsychopharmacology)*, 24(3), 226-34.
- Dikeç, G. Ve Kebapçı, A. (2018). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyleri. *Bağımlılık Dergisi*; 19(1):1-9.
- Durak, H. Ve Seferoğlu, S.S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımları ve Bağımlılık Düzeyleri ile ilgili bir İnceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*;8(1): 1-23.
- Fidan, H. (2016). Mobil Bağımlılık Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Geçerliliği: Bileşenler Modeli Yaklaşımı. *Türkiye Bağımlılık Dergisi*; 3(3):433-469.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups? Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44(11 Suppl 3), 78-94.
- Gülleroğlu, H.D. (2017). PISA 2012 Matematik Uygulamasına Katılan Türk Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* ; 37(1): 151-175.
- Hayme, S. (2015). Ölçme Eşdeğerliğinin Çoklu Grup Uygulamaları ve Rasch Analizi ile Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Hergüner, S. (2010). Ölçme Araçlarının Kullanımı ile İlgili Temel Kavramlar. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281107511> .
- Hirschfeld, G. & Brachel, R. (2014). Multiple-Group confirmatory factor analysis in R –A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(7), 1-11.
- Işık, M. Ve Kaptangil, İ. (2018). Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Medya Kullanımı ve Beş Faktör Kişilik Özelliği İle İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinden Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*; 7(2):695-717.
- Karaduman, B. Ve Kilmen, S. (2018). Sınav Stresi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*; 9(2):101-115.
- Karagöz, Y. Ve Ağbekaş, A. (2016). Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Yaşam Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi; Sivas İli Örneği. *Bartın Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*;7 (13): 274-290.
- Karakoç, Y. Ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası, Derleme*; 40:39-49.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaysi, F. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımlarının İncelenmesi. Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak.12-13 Nisan; S.116-129.
- Korkmaz, M., Somer, O. Ve Güngör, D. (2013). Ergen Örnekleme Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Cinsiyetlere Göre Ortalama ve Kovaryans Yapılarıyla Ölçme Eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*; 38(170):121-134.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı Ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: "Akıllı Telefon(Kolik)" Üniversite Gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14).
- Kwon, M., Lee J.Y., Won W.Y., Park, J.W., Min, J.A., Hahn, C., et al. (2013). Development and validation of a smart phone addiction scale (SAS). *PLoSOne* 2013; 8(2):e56936. doi: 10.1371/journal.pone.0056936.
- Meredith, W. (1993). MI, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58: 525-543.
- Milfont, T.L. & Fischer, R., (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*; 3 (1): 111-121.
- Minaz, A. Ve Bozkurt, Ö. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin ve Kullanım Amaçlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; cilt 9, sayı 21(Özel Sayı): 268-286.
- Noyan, C. O., Enez Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O. Ve Dilbaz, N.(2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun Üniversite Öğrencilerinde Türkçe Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*; 16(Özel sayı.1):73-81
- Öğretmen, T. (2006). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye Amerika Birleşik Devletleri Örneği, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Raju, N.S., Laffitte, L.J., Byrne, B.M. (2002). Measurement Equivalence: A Comparison of Methods Based on Confirmatory Factor Analysis and Item Response Theory. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 3, 517–529.
- Sever, G. (2015). Lise Öğrencilerinin Madde Kullanma Eğilimlerinin Algılanan Sosyal Destek ve Riskli Davranışlarla İlişkisinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

- Somer, O., Korkmaz, M., Dural, S. Ve Can, S. (2009). Ölçme Eşdeğerliğinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Madde Cevap Kuramı Kapsamında İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(64): 61-75.
- Şata, M. Ve Karip, F. (2017). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonunun Ergenler İçin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*;6(4):426-440.
- Şekercioğlu, G. Ve Koç, N. (2017). Çocuklar İçin Benlik Algısı Profilinin Uyarlanması ve Farklı Değişkenlere Göre Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi. *İlköğretim Online*; 16(4):1425-1450.
- Tsai, C. C., and Lin, S. S. J. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An Interview study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649-652. <https://doi.org/10.1089/109493103322725432>
- Uyar, Ş. (2011). PISA 2009 Türkiye Örneğinde Öğrenme Stratejileri Modelinin Farklı Gruplarda Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uzgören, E., Mehmet, Ş. ve Yiğit, Ü. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Talebinde İsrafa Yönelik Davranışlarının Analizi-Dumlupınar Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama-. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (18)1, 29-44.
- Uzun, B. Ve Öğretmen, T. (2010). Fen Başarısı ile İlgili Bazı Değişkenlerin TIMSS-R Türkiye Örneğinde Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*;35(155):26-35.
- Ünal, M.H. (2015). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Ankara.
- We are Social (2018). Digital in 2018 Global Overview, A Collection of Internet, Social Media, and Mobile Data From Around The World. Hootsuite. <https://digitalreport.wearesocial.com/>, Erişim Tarihi: 07.01.2018.
- Yıldız, M.A. (2016). Ölçme Eşdeğerliği Üzerine ve Genel Aidiyet Ölçeğinin (GAÖ) Ölçme Eşdeğerliğinin Genç Yetişkinlerde Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*;9(2).50-72.

Künye/Cite as

Sever, G. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-34.



Anne-Babası Evli Veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu İle Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki / The Relationship between Perceived Parental Attitudes and Somatization Symptoms of Kids with Divorced or Nondivorced Parents

Ferda Şule KAYA^{a*}, İrem GÜNDÜZ^b

^a Demiroğlu Bilim Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8415-8002

^b Demiroğlu Bilim Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8347-1446

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

08/03/2019

Revised/Düzeltildi

13/08/2019

Accepted/Kabul edildi

15/08/2019

Anahtar kelimeler:

çocuk, ebeveyn kabul-reddi-
Kontrolü, somatizasyon

ÖZ

Araştırmanın katılımcıları Ankara'nın Çankaya bölgesindeki devlet ortaokullarına devam eden, anne babası evli ve boşanmış olan ve yaşları 10- 14 arasında değişen 87 kız, 123 erkek olmak üzere toplam toplam 210, 4. 5.,6.,7.,8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, 'Sosyodemografik Form', 'Ebeveyn Kabul Red Kontrol Ölçeği Anne ve Baba Kısa Formları (Çocuk/Ergen EKRÖ/K)' ve 'Çocuk Somatizasyon Envanteri-24' (ÇSE- 24) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ebeveynlerin medeni durumlarının bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğunu yani, ebeveynleri boşanmış olan çocukların hem annelerinden hem de babalarından daha fazla 'soğukluk, 'düşmanlık/ saldırganlık', 'kayıtsızlık/ihmal' ve 'farklılaşmamış red' algıladıklarını ortaya koymuştur. Anne ve Baba EKRÖ/K' nın bütün bir model olarak 'somatizasyon belirtilerini' açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu, fakat, ebeveynlerin medeni durumları ile çocuklarının algıladığı kabul-red, kontrol düzeylerinin ortak etkisinin çocukların somatik belirtilerini yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe çocukların somatizasyon belirtilerinin arttığını, somatik belirtilerin en çok babadan algılanan düşmanlık ile ilişkili olduğunu, erkek çocukların kız çocuklara göre her iki ebeveyninden de daha fazla farklılaşmamış red algıladıklarını, erkeklerin babalarını daha kontrolcü olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

* Sorumlu yazar: kaya.s2565@gmail.com

Keywords:

child, parental acceptance-rejection/control, somatization

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine perceived parental acceptance-rejection/ control levels by children whose parents are married and divorced and the effects of these perceptions on somatization symptom levels. Participants of the study are consist of 4.,5., 6., 7., 8. class from several public middle schools in Ankara, Çankaya between the ages of 10-14, 87 girls, 123 boys in total 210 children whose parents are married and divorced. 'Sociodemographic Form', 'Parental Acceptance- Rejection/ Control Questionnaire Mother and Father Short Forms (PARQ/C)' and 'Children's Somatization Inventory- 24 (CSI-24)' were used for collection tool. Obtained results of the study revealed that marital status of parents affects dependent variables which means children whose parents are divorced perceived more 'coldness/ lack of affection', 'hostility/ aggression', 'indifference/ neglect' and 'undifferentiated rejection' from both their mothers and fathers. The results have been achieved that marital status of the parents and childrens' acceptance- rejection, control perception levels common effect is not predict the children's somatic symptoms. Also the research results shows that children's somatization symptoms increase when parents' socioeconomic levels are decreases, somatic symptoms are most associated with perceived hostility from father. Boys percieve more undifferentiated rejection than girls, boys perceive their fathers as more controller.

1. Giriş

Aile işlevselliği bebeklikten itibaren çocuğun psikososyal gelişimi için ciddi bir önem taşımaktadır. 'Türkiye İstatistik Kurumu' (TÜİK)'nin 'Evlilik ve Boşanma İstatistikleri 2017' verilerine göre yayımladığı haber bülteninde, boşanmanın bir önceki yıla göre %1,8 arttığı görülmüştür. Evliliklerin %38,7'si evliliğin ilk 5 yılında, %20,7'si ise 6-10 yıl içinde sona ermiştir (2018). Özellikle çocuğu olan bireyler için boşanma ve boşanmanın etkileri ciddi bir konu olarak ele alınmalıdır. Yapılan çalışmalar, çocukluk döneminde ebeveynlerin boşanmasıyla, çocukların yetişkinlik döneminde bağlanma problemleri ve yaşam kalitesinde bozulma gibi problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Öngider, 2013a). Çocuklar ebeveynlerinin durumlarına bağlı olarak boşanmadan pozitif ya da negatif şekilde etkilenebilirler. Şiddetin ve kavganın hâkim olduğu ebeveynler boşandıysa, durum çocuk için pozitif olabilir. Fakat boşanma çatışmaya, travmaya veya strese neden olabilecek bir kriz olarak algılanırsa çocuk için negatif bir durum haline gelebilir (Trotter, 1976). Ailenin ve çocuğun boşanmaya yeterince hazır olmadığı durumlarda, çocukların genellikle boşanmadan zarar gördüğü düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar boşanma sürecindeki bireylerin, kendilerini yalnız ve yetersiz hissettiklerini, aşırı alkol ve sigara tükettiklerini, mesleki problemler yaşadıklarını, beslenme ve uyku düzenlerinde bozulmalar olduğunu ve kaygı seviyelerinin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Hunt, 1977; Atakan, 1987; Akt: Özgüven, 2014). Boşanan ebeveynler yalnızca kendi duygu ve düşüncelerine odaklandıklarında, çocuklarının problemlerinin farkında olamayabilirler. Bu da çocuğun ailenin parçalanmasından daha olumsuz etkilenmesi anlamına gelir (Aydın ve Baran, 2012). Ebeveynlerin çocuğun yaşadığı problemleri ifade etmesine fırsat vermemesi ya da sorunlarına gereken ilgiyi göstermemesi çocuk tarafından reddedilme olarak algılanabilir. Evrensel olarak da desteklenmiştir ki, tek ebeveynlik durumunda bireyler (genellikle anneler), özellikle ebeveyn gençse ve maddi durumu iyi değilse, sosyal ve duygusal destek göremeyip toplumdan izole olurlar. Bu durum çocuğun sevgiden yoksun bırakılması bakımından büyük risk taşımaktadır (Rohner, 1986). Çocuğun ebeveynin sevgisinden yoksun kalması reddedildiğini algılaması için güçlü bir neden olarak sayılabilir.

Boşanma sürecinde ya da boşandıktan sonra ebeveynler bazı psikolojik, sosyal, ekonomik sorunlar deneyimleyebilir. Bu sorunlar, ebeveynlerin çocuklarına gereken sevgiyi, ilgiyi ya da anlayışı gösterememelerine, çocuklarından uzak bir tavır içinde olmalarına neden olabilir. Bu gibi durumlar, yetersiz ebeveyn- çocuk ilişkisini doğurur ve çocuklar ebeveynleri tarafından reddedildiklerini algılayabilirler. Buna ek olarak, Dirik, Yorulmaz ve Karancı'nın (2015) araştırma verilerine göre, anne- babasını 'aşırı koruyucu/kısıtlayıcı' ve 'reddedici' olarak algılayan çocukların somatizasyon puanları da anlamlı düzeyde yüksektir. 'Reddedilme' çocukta birçok farklı psikolojik problemin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu bağlamda, çocuklarda somatik belirtilerin de görülebileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen önemli faktörler de bulunmaktadır. Travma ve stres çocuklarda somatik belirtilerin görülmesine bir temel oluşturabilir. Somatoform bozuklukların oluşumu ve ilerlemesinde travma, erken dönem negatif yaşantılar, fiziksel, duygusal ya da cinsel istismar, stres, ilişki sorunları ve anksiyete önemli risk faktörleridir (Davey, 2008). Ayrıca, ebeveynlerin bakımı ya da ihmali, sevgisi ya da sevgisizliği, çocuklarına verdikleri değer ya da olumsuz eleştirileri ve aile yaşantılarındaki düzen ya da düzensizlik, çocuğun sergilediği davranışlar ve psikopatolojik semptomları arasında ciddi bir bağlantı olduğu, kısaca, ebeveyn davranışlarının çocuğun psikososyal gelişiminde belirleyici olduğu bilinmektedir (Freud, 2000). Bu araştırmanın amacı, anne-babası evli veya boşanmış olan çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-reddi ve kontrolü ile somatizasyon belirtileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu temel amaç kapsamında aynı zamanda aşağıdaki alt amaçlar da cevaplanacaktır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Algılanan ebeveyn tutumu (sıcaklık- sevgi, düşmanlık- saldırganlık, kayıtsızlık- ihmâl, farklılaşmamış red, kontrol) ile somatik belirti düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların somatizasyon belirti düzeyleri, ebeveynlerinin medeni durumuna (evli ya da boşanmış olmaları) göre farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların somatizasyon belirti düzeyleri, ebeveynlerinin ekonomik gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Algılanan ebeveyn tutumları ebeveynin boşanmış ve beraber yaşamasına göre farklılaşmakta mıdır? Çocukların annelerinden algıladıkları kabul-red ve kontrol düzeyleri boşanmış olma ve beraber yaşamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocuklarını babalarından algıladıkları kabul-red ve kontrol düzeyleri boşanmış olma ve beraber yaşamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Ebeveyn tutumları, çocukların somatizasyon belirtilerini yordamakta mıdır?
7. Boşanmış ebeveynleri olan ve ebeveynlerinden düşmanlık- saldırganlık, kayıtsızlık- ihmâl, farklılaşmamış red ve kontrol algılayan çocuklar, ebeveynleri evli olan çocuklara kıyaslandığında somatizasyon belirti düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Bu bağlamda, boşanma durumunda çocuğun algıladığı ebeveyn kabul ve reddinin neden olabileceği içselleştirilmiş davranışları, somatik belirtiler üzerinden incelemek ve müdahale teknikleri geliştirmek adına gereklidir. Araştırmanın anne babası boşanmış olan çocukların psikolojik problemlerini çözüme kavuşturma noktasında da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın amacı, problemi, önemi ve sınırlılıkları ile çocukluk dönemi, çocukluk dönemi erken yaşantılar, ebeveyn- çocuk ilişkisi ve bunların psikolojik, sosyal, davranışsal, duygusal ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisini açıklayan ve 'Ebeveyn Kabul- Red Teorisi'nin kuramsal temellerinin dayandığı, 'Psikanalitik Teori' ve 'Bağlanma Teorisi' ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Çalışma Ebeveyn Kabul- Red Teorisi üzerine temellendirildiği için teori detaylı olarak açıklanacak ve teoriyle ilgili yapılan araştırmalara yer verilecektir. Boşanma, boşanmanın ebeveynler ve çocuklar

üzerindeki etkileri ile ilgili bilgiler ve çalışmalar açıklanacaktır. Ayrıca bu bölümde somatizasyon bozukluğu, belirtileri ve ilgili çalışmalar belirtilecektir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi, katılımcıları, veri toplama araçları, işlemleri ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Üçüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumları yer alacaktır. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumları, daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılacak ve tartışılacaktır. Ayrıca bu bölümde, gelecek çalışma için önerilere ve araştırmanın klinik yansımalarına yer verilecektir.

Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar için, okullarda bulunan rehber öğretmenler aracılığı ile çocukların velilerine bilgilendirilmiş rıza formu gönderilmiş ve çocuklarının uygulamaya katılabilmeleri için izin istenmiştir. Fakat velilerden geri dönüşün az olması sebebiyle çalışma 247 katılımcı ile sınırlanmıştır. Ayrıca, Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K) Çocuk Formunun Anne-Baba değerlendirmesi ve Çocuk Somatizasyon Envanteri, Sosyodemografik Form ile beraber velilerinden izin alınabilen 247 çocuğa uygulansa da, 37 katılımcının bazı temel analiz değişkenlerini ve ölçeklerin bazı kısımlarını boş bırakmaları sebebiyle, bu katılımcıların verileri analize dâhil edilememiştir. Böylece analiz 210 katılımcının verileri ile yapılmıştır. Her ne kadar katılımcıların dikkatini dağıtabilecek unsurların önüne geçilmişse de, katılımcıların boş bıraktıkları maddeleri gözden kaçırdıkları ya da ölçeklerin kısa formlarının kullanılmasına rağmen, çocukların ölçekleri uzun buldukları, sıkıldıkları ve bu yüzden cevaplandırmayı erken sonlandırdıkları düşünülebilir. Bir sonraki araştırmada daha fazla katılımcıya ulaşılması hedeflenmektedir.

EKRÖ/ K'nın Türk popülasyonu için güvenilir ve geçerli bir ölçek olmasına rağmen, ölçekte bulunan bazı maddeler reddedilme olarak algılanmamış olabilir. Yani çocuklar bazı maddelerdeki ebeveyn tutum ve davranışlarını kültürel açıdan normal sayılan durumlar arasında görmüş olabilir. Buna ek olarak, Çocuk Somatizasyon Envanteri, DSM-III-R'de bulunan tanı kriterlerine göre geliştirilmiş olup, DSM-5'e göre revize edilmemiştir. Envanterin revize edilmesinin ardından yapılacak çalışmalar ile daha farklı sonuçların elde edilmesinin söz konusu olabileceği düşünülmüştür.

1.2. Ebeveyn Kabul- Red Kuramı (EKAR)- (The Parental Acceptance- Rejection Theory)

Ronald P. Rohner, Coleman'ın ifade ettiği 'reddedilen çocuklar, güvensiz, korkulu, kıskanç, saldırgan olurlar ve dikkatleri üzerlerine çekmeye çalışırlar' iddiasının her insan için geçerli olup olmadığı noktasında şüphe duyar ve bunun üzerine kültürler arası bir araştırma yapıp Coleman'ı haklı buldu. Bu araştırma Ebeveyn Kabul- Red Teorisinin başlangıcı olarak kabul edilir (Hughes, Blom, Rohner ve Britner, 2005). EKAR, Ronald P. Rohner tarafından 1960'lı yılların başında ileri sürülmüş bir teoridir. EKAR'ın kuramsal temelleri, 'Psikanalitik Teori', 'Bağlanma Teorisi', 'Öğrenme Teorisi', 'Sembolik Etkileşim Teorisi', Baumrind tarafından geliştirilen 'Ebeveyn Stilleri' ve Feldman ve Downey'nin 'Reddedilmeye Duyarlılık' (özellikle çocukluk döneminde ebeveyn reddi üzerine) ile ilgili yaptıkları çalışmalardan etkilenmesiyle oluşmuştur (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

Çocukların, benlik algılarının gelişebilmesi, ilgi, sevgi ve korunma gibi ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekte kaliteli ilişkiler kurabilmeleri için özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynleriyle iyi iletişim kurmalıdır (Önder ve Gülay, 2007).

1.2.1. Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu (Warmth Dimension)

İfade edilme biçimlerinde farklılıklar olsa da, her kültürde ebeveynler çocuklarına sevgilerini, sıcaklıklarını ve şefkatlerini gösterirler. Aynı şekilde, çocuklarını sevmediklerini veya onlardan hoşnut olmadıklarını ifade etmenin de yolları vardır. Rohner, 'Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutunu', çocukların ve yetişkinlerin algıları üzerinden incelemektedir. Sevgilerini ifade eden ebeveynler 'kabul edici', çocuklarından sevgilerini mahrum edenler ise 'reddedicidir'. Yani, sıcaklık boyutunun olumlu ucunda kabul, olumsuz ucunda red algısı yer almaktadır. Çocuğun kendini hangi uca yerleştirdiği çocuğun algısıyla ilgilidir. Buna göre, ebeveynliğin sıcaklık boyutu ile ebeveyn kabul ve reddi 4 temel bölüm halinde açıklanmaktadır.

Sıcaklık boyutunun olumlu ucu: Ebeveyn kabulü, yani sıcaklık/ sevgi: Bu bölümünde sevginin sözel ve sözel olmayan ifadesi üzerinde durulmaktadır. Sevginin sözel olarak ifade edilmesi; övgü, iltifat, takdir etme gibi çocuğa olumlu şeylerin söylenmesi, sözel olmayan ifade biçiminde ise; öpmek, sarılmak, okşamak gibi davranışlar örnek olarak verilebilir.

Sıcaklık boyutunun olumsuz ucu: Ebeveyn reddi: Ebeveynliğin sıcaklık boyutuna göre ebeveyn reddi 3 bölüme ayrılmaktadır. Bunlardan ilki 'düşmanlık ve saldırganlıktır'. Burada da düşmanlık ve saldırganlığın sözel ve sözel olmayan ifadeleri üzerinde durulmaktadır. Buna göre sözel ifadeler, çocuğa edilen küfür, bağırarak, düşüncesiz, kaba, acımasız, alaycı, iğneleyici, küçük düşürücü sözler söylemek vb. içermektedir. Vurmak, itirmek, ısırarak, çimdiklemek vb. davranışlar da düşmanlık ve saldırganlığın sözel olmayan biçimde ifade edilmesine örnek olarak verilebilmektedir. İkincisi, 'kayıtsızlık ve ihmaldir'. Çocuğun ebeveynlerine psikolojik ya da fiziksel olarak ulaşamaması ya da ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarına dikkat etmemesi durumları bu kısım içinde kategorize edilmektedir.

Üçüncüsü, 'ayrışmamış (farklılaşmamış) red' adı verilen bölümdür. Ayrışmamış red ile çocuğun ebeveynleri tarafından sevilmediği, önemsenmediği, takdir edilmediğine ilişkin hisleri kastedilmektedir. Düşmanlık/ saldırganlık ve kayıtsızlık/ ihmali ebeveynlerin içsel ve psikolojik durumlarıyla ilgilidir. Yani, ebeveynin çocuğuna karşı duyduğu öfke, çocuğun ihtiyaçlarına kayıtsız kalmasına neden olabilmektedir. Çocuklar bu 3 bölümde aktarıldığı biçimde red algılayabilmektedirler. Reddedici ebeveynler, çocuklarını bir yük gibi görüp, onlardan hoşlanmazlar ya da onaylamazlar (Rohner, 1994).

1.2.2. Ebeveynliğin Kontrol Boyutu

EKAR Teorisine göre, ailenin çocuğun davranışlarını ne ölçüde sınırladığı, sınırlamanın ne kadar zorlandığı ve kısıtlamalar son derece önemlidir. Ebeveynliğin sıcaklık boyutunda olduğu gibi, 'Ebeveynliğin Kontrol Boyutunda' da iki uç bulunmaktadır. Kontrol boyutundaki bir uçta, çocuklarının davranışlarını nadiren kontrol eden, 'izin verici' (düşük düzey kontrol) ebeveynler bulunmaktadır. Diğer uçta ise, çocuklarının her davranışını her an takip edip, fazla kural koyan 'kısıtlayıcı' (yüksek düzey kontrol) ebeveynler bulunmaktadır (Rohner ve Pettengill, 1985). Genellikle, cinsellik, saldırganlık, tuvalet eğitimi, dürüstlük, ahlak kuralları, ev içi kurallar ve itaat etme gibi konularda ebeveynlerin çocuklarını kontrol etme isteği ya da eğilimi vardır (Öngider, 2006). Bazı ebeveynler çocuklarını kısıtlamaz, kontrol etmez ve yönlendirmezler. Bir diğer yanda, yüksek düzeyde kontrol eden, kısıtlayıcı ebeveynler vardır. Böyle ebeveynlerin çocukları hem özerklik kazanmakta güçlük çekerler hem de ebeveynleri olmadan becerilerini geliştirmekte zorlanırlar.

EKAR Teorisine göre, reddedilme ya da kabul edilmenin kişinin 'subjektif algısıyla' ilgili olduğu belirtilmişti. Buna göre, ebeveyn reddi ya da kabulünün çocuk üzerindeki etkisi, çocuğun kendi algısına, bu algıyı nasıl yorumladığına ve psikolojik durumuna göre belirleyicidir. Subjektif algılar, başkaları tarafından gözlemlenebilen 'nesnel' davranışlardan daha önemlidir. Çünkü 'nesnel' davranışların yorumlanması ve anlamlandırılması kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Çocuğun psikolojik sağlığını ve uyumunu yordayabilmek için sadece ebeveyn davranışlarına bakmak yetersiz kalacaktır. Bu sebeplerle, EKAR davranışçı yaklaşımdan çok 'fenomenolojik yaklaşım' benimsenmiştir. EKAR'ın çok kültürlü bir teori olması, birçok farklı popülasyon için geçerli olması da fenomenolojik yaklaşımın gerekliliğini açıkça göstermektedir (Rohner, 1994).

1.2.3. EKAR Kişilik Altkuramı

EKAR Teorisinin 'Kişilik Altkuramı', algılanan ebeveyn reddinin neden olduğu kişilik özelliklerini ve bu özelliklerin getirdiği davranışları bireysel boyutta incelemektedir. Kişilik altkuramı ile ilgili çalışmalar, algılanan ebeveyn kabul- reddi ile psikolojik uyum ve ruh sağlığı arasında temel bir ilişki olduğunu güçlü biçimde kanıtlamaktadır. Ebeveyn reddi, ebeveyn sevgisinin yokluğu ya da yoksunluğu ile ifade edilmektedir. Ebeveynin 1) soğuk olması, sevgi ve şefkatini göstermemesiyle ya da esirgemesiyle, 2) düşmanca ya da saldırgan tavırlar göstermesiyle, 3) çocuklarının ihtiyaçlarına kayıtsız ve ihmali olmasıyla, 4) farklılaşmamış reddetme ile (ebeveynlerin soğuk, saldırgan ya da çocuklarını ihmali ettiklerine dair herhangi bir nesnel gösterge olmamasına rağmen, çocuğun sevilmeyen, istenmeyen ve ilgi gösterilmeyen biri olduğuyla ilgili duygularının olması) durumlarından birinin ya da dördünün birden olması ile ebeveynin reddedici olduğu anlaşılmaktadır (Rohner, 1986; Rohner ve Britner, 2002).

Çok kültürlü çalışmalar sonucunda, ebeveynler tarafından reddedilmenin kişilik üzerinde etkili olduğu ve ebeveynlerinden red algılayan çocukların bazı ortak özelliklerinin olduğu saptanmıştır. Teorinin genelinde olduğu gibi, kişilik alt kuramında da

davranışçı yaklaşımdan çok fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, EKAR Teorisinin 'Filogenetik Yaklaşımına' göre, insanlar kendileri için önemli kişilerin sevgisine ve onların pozitif tepkisine ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç çocukluk döneminde ebeveynlerinin sıcaklığı, bakımı, ilgisi, beslemesi, desteği yani sevgileridir. Bu dönemde ebeveynleri ya da diğer bağlanma figürlerinden bu ihtiyacı karşılanmaması durumunda, çocukta 7 karakter özelliği gelişmektedir (Khaleque ve Rohner, 2002; Rohner, 1999, Akt; Khaleque, 2013). Bu özelliklerin kalıcı hale gelmesiyle de 'Ebeveyn Kabul- Red Sendromu' gelişmektedir. Bu sendrom reddedilme durumunda çocuğun sahip olacağı kişilik yapısını açıklamaktadır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

Yapılan çalışmalarla da, boşanma sürecinin ve boşanma sonrasında anne babalar için ne kadar zor ve stresli bir dönem olduğu görülmektedir. Anne babalar boşanma sonrasında, çocuğun yeni aile yapısına uyum sağlamasını sekteye uğratabilecek, ruh sağlığını bozabilecek ve kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek bazı davranışlar gösterebilirler. Örneğin;

Ebeveynler kendilerini sevdirmek ve diğerinden uzaklaştırmak için birbirlerini suçlayabilir

Çocuğun velayetini alan ebeveyn, diğerinden intikam almak/cezalandırmak amacıyla çocuğu göstermeyebilir ya da yine eski eşten intikam almak amacıyla velayeti alamayan ebeveyn çocuğa karşı ilgisiz kalabilir

Ebeveynler çocuğu mutlu etmek maksadıyla her isteğini yerine getirebilir

Çocuk istenmeyen bir şey yaptığında ebeveynler 'annene çekmişsin', 'baban gibisin' şeklinde ifadeler kullanabilir

Çocuğa aşırı hassasiyet gösterilmesi, kontrol edilmesi, acınması ile çocuğun pasif ve bağımlı hale gelmesi ve ebeveynlerinin bu tür davranışlarını kendi ikincil kazançları için kullanmaları düşünülebilir (Bilir ve Dabanlı, 1981; Bulut, 1983; Akt: Özgüven, 2014; Öngören, 2017).

Boşanma öncesi dönem çocuğun velayetinin kime verileceği, çocukla görüşmelerin düzenlenmesi, anne- baba sorumluluklarının belirlenmesi sebebiyle kritik bir süreçtir. Bu süreçte çocukların çatışmalardan korunması çok önemlidir. Bu dönemde çatışmalara şahit olan çocuklar için boşanma süreci daha sancılı olabilmektedir (Rendal, Joshi, Oh ve Verropplou, 2001; Amato, 1991 Akt; Öngider, 2013a).

Boşanmanın çocuk üzerindeki etkisi, çocuğun yaşına göre değişmektedir. Bu çalışmada oluşturulan örneklem grubu 10-14 yaşları arasındadır. Burke, McIntosh ve Gridley (2009), bu yaşlardaki çocukların boşanmadan ne şekilde etkilendiklerini araştırmışlardır. Bu araştırmaya göre, çocuklar ebeveynlerinden birini 'iyi insan' diğerini ise 'kötü insan' olarak görmekte ve çatışmaların sebep olduğu anksiyeteyi azaltmak için yakınmalarının olduğu (örn: baş ağrısı, halsizlik, mide ağrıları), içe dönük oldukları ve çekingen davranışlar sergiledikleri, okul performansında düşüklük ve okul reddi bulunduğu, risk alma ve suç işleme davranışlarının (örn: uyuşturucu madde denemek, evden kaçmak) bulunduğu, depresyon belirtileri ve öfke görüldüğü yine aynı çalışmada belirtilmiştir.

Landerkin ve Clark (1990), çocukların boşanmaya üzüntü, ebeveynlerine yönelik yoğun öfke ve somatik yakınmalar (baş ağrısı, karın ağrısı) ile tepki gösterebildiklerini, ergenlerin ise boşanma durumunda, somatik yakınmalar deneyimleyebileceklerini, kendilerine ve başkalarına öfkeli olabileceklerini, kimlik kurma ile ilgili problemi yaşayabileceklerini belirtmişlerdir (Department of Justice Canada, 1997).

Somatizasyon Bozukluğu olan kişilerin nöropsikolojik işlevlerinin incelendiği bir araştırmada, somatizasyonu olan kişilerin normal kontrol grubuna göre farklı nörolojik yapılarla sahip oldukları görülmüştür. Somatizasyon bozukluğu olan kişilerin dikkat ve bellek ile ilgili bilgi işleme sorun yaşadıkları bilinmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, somatizasyonu olan bireylerin frontal loblarında iki taraflı simetrik bozukluklar ile baskın hemisfer işlev bozukluğu saptanmıştır (Sevinçok, 1999).

1.2.4. Ebeveyn Reddi ve Somatizasyon Bozukluğu

Ebeveyn sıcaklığı, öz düzenleme ve özellikle başarıya ulaşmayla ilgili hazzı erteleyebilme becerisini geliştirmektedir. Kişiler arası uyumu, diğerlerine güven duyabilmeyi ve sıcak olabilmeyi sağlamaktadır. Fakat ebeveyn reddi, bu alanlarda bozulmalara yol açmakla birlikte uyum güçlüğüne, güvensizliğe, endişeye de bağlantılı olarak somatik şikâyetlere (örn. baş ağrısı) yol açmaktadır. Benzer biçimde, ebeveyn kontrolünün somatik ve nörolojik şikâyetleri arttırma üzerinde etkisi bulunmaktadır (Baker ve Hoerger, 2012).

Bir diğer araştırma, psikosomatik belirtiler ile depresif belirtiler, ebeveyn ihmali ve algılanan bireylerde görülen karakter özellikleri (olumsuz benlik saygısı ve duygusal tutarsızlık) arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre, ebeveyn ihmalinin, olumsuz benlik saygısının ve duygusal istikrarsızlığın somatizasyon semptomlarını tetiklediği öngörülmektedir (Naz ve Kausar, 2015).

Bedensel duyularını somatize eden çocukların, ebeveynlerinden algıladıkları kontrol ve reddedilme puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda bu çocukların, ailelerinden geri çekildikleri, koştukları ve zorlandıkları belirtilmiştir (Singh, Gehlawat, Sharma, Gehlawat ve Gupta, 2015).

2. Yöntem

Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemine göre her birime bağımsız ve eşit seçilme şansı verilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). İki aşama uygulanmıştır. Birinci aşamada listeleme yapılmış ve okullar belirlenmiş, ikinci aşamada belirlenen okullara gidilmiş, buradaki öğrencilerin velilerine 'Bilgilendirilmiş Rıza Formu' yollanmıştır. Velilerinden izin alınan çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Böylelikle değişkenler arası değişimleri ve bu değişimlerin kademesini belirlemek amaçlanmıştır (Karasar, 2002). Yani, boşanma ile çocukların ebeveynlerinden algıladıkları kabul- red ve kontrol düzeyleri ve çocukların ebeveynlerinden algıladıkları kabul, red ve kontrol düzeylerinin somatizasyon belirtileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.1. Katılımcılar

Katılımcılar 4-8. sınıflarda ve devlet okullarında öğrenim gören 247 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, anne babası boşanmış ve anne babası evli olan çocuklardan oluşmaktadır. Bu amaçla, Ankara'nın Çankaya bölgesinde bulunan farklı ortaokullar belirlenmiştir ve yaşları 10-14 arasında değişen, 198 evli, 44 boşanmış, 5 ayrı yaşayan ebeveyni olan çocuklara anket uygulanmasıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlara ait psikometrik özellikler verilmiştir.

2.2.1. Sosyodemografik Form. Araştırmanın amacına uygun biçimde düzenlenen bu form, katılımcıların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kronik hastalığa sahip olup olmadıkları ve anne babalarının medeni durumları, kiminle yaşadıkları gibi konular hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

2.2.2. Ebeveyn Kabul, Red / Kontrol Ölçeği (Çocuk/ Ergen EKRÖ/ K: Anne ve Baba Kısa Formları). Rohner, Saavedre ve Granum (1978) tarafından geliştirilen 'Ebeveyn Kabul- Red Ölçeği' ('Parental Acceptance- Rejection Questionnaire' (PARQ)), çocuğun algıladığı ebeveyn kabul- reddinin değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Ölçek öz bildirim dayalıdır ve 9-17 yaşları arasında olan çocuklara uygulanabilmektedir. Ayrıca, ölçek Rohner'ın geliştirdiği Ebeveyn Kabul- Red Kuramına dayanmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ilk olarak Erkman (2003) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin iç

tutarlılıkları anne algısı için .81, baba algısı için ise .85 bulunmuştur (Batum ve Öktem, 2011). Bu çalışmada ölçeğin kısa formları kullanılmıştır. Anne ve babanın ayrı ayrı değerlendirildiği kısa formların her ikisinde de, yukarıda açıklanan 73 madde arasından seçilen 29 madde ve 5 alt ölçek bulunmaktadır. Alt ölçekler örnekleriyle birlikte açıklandığı gibidir;

- 1) 'sıcaklık ve sevgi' ('tersi soğukluk') (8 madde): ('benimle ilgili güzel şeyler söyler').
- 2) 'düşmanlık/ saldırganlık' (6 madde): ('bana bir çok kırıcı şey söyler').
- 3) 'kayıtsızlık ve ihmal' (6 madde): ('onu rahatsız etmediğim müddetçe benimle ilgilenmez').
- 4) 'farklılaşmamış red' (4 madde): ('eğer kötü davranırsam, benden hoşlanmadığımı belli eder').
- 5) 'kontrol' (5 madde): ('her zaman nasıl davranacağımı söyler').

EKRÖ/K 4 dereceli likert tipi bir ölçektir. Buna göre, hemen hemen her zaman doğru=4 puan, bazen doğru=3 puan, nadiren doğru=2 puan ve hemen hemen hiçbir zaman doğru değil= 1 puan ile değerlendirilmektedir. 16 ve 20. sorular ters çevrilerek puanlanmaktadır. Toplam EKRÖ/ K puanını hesaplamak için, sıcaklık ve sevgi alt ölçeğinde bulunan tüm maddeler tersine puanlanır ve diğer 4 alt ölçeğin maddelerinden alınan puanlarla toplanır. Yüksek puan yüksek düzeyde reddedilme algısını göstermektedir. Kontrol alt ölçeği, kabul ve red algılarını ölçen alt ölçeklerden bağımsız biçimde değerlendirilmektedir.

2.2.3. Çocuk Somatizasyon Envanteri- 24 (ÇSE- 24). Walker, Garber ve Greene (1991) tarafından geliştirilen Çocuk Somatizasyon Envanteri (Children's Somatization Inventory), 35 madde ile somatizasyon bozukluğunda görülen semptomları taramaktadır. ÇSE-24, hem bilimsel araştırmalarda hem de kliniklere başvuran çocukların somatik yakınmalarını taramak için kullanılan bir ölçektir (Walker, Beck, Garber ve Lambert, 2009). ÇSE-24'ün Türkçe versiyonu için çalışmalar Kadioğlu, Şişman ve Ergün (2012) tarafından tamamlanmıştır. Yapılan çalışmalara göre envanter Türk popülasyonu için geçerli ve güvenilirdir (Cronbach's alfa= .91). Ölçek maddeleri çocukların anlayabileceği şekilde sade, açık ve kısadır. 9-15 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlerin somatik şikâyetlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek somatik yakınmaları yansıtan 24 maddeden oluşmaktadır ve öz bildirim dayalıdır. Çocuklardan son iki hafta içinde her bir semptomun kendisine ne kadar sıkıntı verdiğini belirtmesi istenmektedir. 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Buna göre, hiçbir zaman= 0 puan, bazen= 1 puan, sık =2 puan, çok sık= 3 puan, her zaman= 4 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Toplam somatizasyon puanını hesaplamak için maddelerden alınan tüm puanların toplanması gerekmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar somatik belirtilerin yoğun olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 96'dır. (Şişman, Kadioğlu, Ergün ve Erol, 2013).

2.3. İşlemler

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra, izin alınan devlet ortaokullarına gidilerek öğrenci velilerine araştırmanın ve amacının açıklandığı bilgilendirilmiş rıza formu gönderilmiş, çocuklarının araştırmaya katılabilmeleri için izin alınmıştır. Velilerinden izin alınan çocuklarla araştırma gerçekleştirilmiştir. Çocuk ve velilerin isimleri gizli tutulmuş, formlar numaralandırılmıştır. Çocukların rahat ve samimi cevaplar verebilmesi açısından sınıf ortamında uygun bir oturma planı hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak, çocukların dikkatini dağıtabilecek unsurların (örneğin; sınıf sıcaklığı, yeterli aydınlatma, yüksek ses, vb.) önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çocuklara yazılı ve sözlü olarak gerekli yönergelerin verilmesinin ardından sırasıyla; Sosyodemografik Form, Çocuk/ Ergen EKRÖ/ K: Anne ve Baba Kısa Formları ve ÇSE- 24 verilmiştir.

2.4. Analiz

Ebeveyn Kabul, Red / Kontrol Ölçeği (Çocuk/ Ergen EKRÖ/ K:Anne ve Baba Kısa Formları) ve Çocuk Somatizasyon Envanteri- 24 (ÇSE- 24), Sosyodemografik bilgiler Formu ile beraber 247 çocuğa uygulanmıştır. Verilerin temizlenmesi ve temel analizlerin uygulanması aşamasında 'IBM SPSS 22 Programı'('Statistical Package for the Social Sciences') kullanılmıştır. Veri temizleme esnasında temel analiz değişkenlerinden cinsiyet ve ekonomik düzey değişkenlerini hiç doldurmayan toplamda 10 katılımcının verileri listeleme yöntemiyle veri dosyasından silinmiştir. Buna ek olarak, ilgili alt ölçeklerdeki madde sayısının %5'ini

aşmayan eksik verileri eleyebilmek adına, kayıp verilere ilgili alt ölçeklerinin ortalama değerleri atanmıştır (Tabashnick ve Fidel, 2007).

Çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamayan, $p < .0005$ anlamlılık değeri ölçütünde Mahalanobis uzaklıkları 32.80 ve üzerinde olan 14 katılımcı veri dosyasından silinmiştir. Buna ek olarak, tek değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamak için Z değerleri $+,- 3.29$ üzerinde olan 13 kişi daha veri dosyasından silinmiştir. Böylelikle elde edilen verinin normal dağılım varsayımları karşılanmış ve genelleme açısından ortaya çıkabilecek sorunlar bu işlem yoluyla ortadan kaldırılmıştır. Bu işlemlerden sonra temel analizler, yaşları 10 ile 14 arasında değişen (Ort.: 11.95, SS: 0.97), 87 kız ve 123 erkek olmak üzere toplamda 210 çocuk katılımcı ile sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Analizlerde kullanılan değişkenlerle ilgili betimleyici istatistikler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Betimleyici İstatistikler

	Değişken	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss.
Cinsiyet	Erkek	123				
	Kadın	87				
Yaş		210	10.00	14.00	11.95	.97
	Değişken	Frekans			Yüzde	
Ekonomik Düzey	Düşük	2			%1	
	Orta	148			%70,5	
	Yüksek	60			%28,6	
Medeni Durum	Evli	178			%84,8	
	Boşanmış	27			%12,9	
	Ayrı yaşıyor	5			%2,4	

Tablo 2. Kullanılan Ölçeklerin Betimleyici İstatistikleri

	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss.
Anne Soğukluk	210	3.00	24.00	9.97	2.96
Anne Düşmanlık	210	3.00	23.00	9.31	3.27
Anne Kayıtsızlık	210	3.00	18.00	8.09	2.47

Anne Farklılaşmamış Red	210	2.00	13.00	5.59	2.18
Anne Kontrol	210	7.00	19.00	14.40	2.60
Baba Soğukluk	210	5.00	24.00	10.47	3.63
Baba Düşmanlık	210	2.00	22.00	9.15	3.44
Baba Kayıtsızlık	210	2.00	19.00	8.49	2.88
Baba Farklılaşmamış Red	210	1.00	14.00	5.33	2.10
Baba Kontrol	210	4.00	20.00	13.44	3.17
Somatik Belirti	210	.00	51.00	12.53	11.62

Tablo 2’de çalışmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarına ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeğinde bulunan alt ölçekler, ölçeklerin orijinallerine uygun biçimde toplam skorlarının alınmasıyla oluşturulmuştur. EKRÖ/K Çocuk/ Ergen Kısa Formunun, sıcaklık-sevgi alt ölçeğinde bulunan tüm maddeler ile 16. ve 20. maddeler ters çevrilmiş olarak kodlanmış ve bu şekilde analize dâhil edilmiştir. Bu nedenle, özellikle toplam skor alınırken, tüm alt ölçeklerin toplamı çocuğun anne ve babasının ebeveynliğine dair olumsuz algılarını işaret etmektedir. Sıcaklık-sevgi (tersi soğukluk) alt ölçeği özelinde yorum yapılırken de, her bir madde ters kodlandığı için, bu alt ölçek çocuğun anne ve babasından algıladığı soğukluğu temsil etmektedir. Bu ölçeklere dair Cronbach Alfa katsayıları ise korelasyon tablosunu içerisinde ayrıca belirtilmiştir (bkz. Tablo 2). Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde korelasyon, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Verilerin sunumunda, araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine dair sorular esas alınacaktır.

Tablo 3. Temel Değişkenler Arası İlişkiler (Korelasyonlar)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Anne Soğukluk	1										
2. Anne Düşmanlık	.53**	1									
3. Anne Kayıtsızlık	.60**	.64**	1								
4. Anne Farklılaşmamış Red	.45**	.66**	.52**	1							
5. Anne Kontrol	.10	.32**	.21**	.26**	1						
6. Baba Soğukluk	.63**	.33**	.35**	.29**	.01	1					

7. Baba Düşmanlık	.45**	.74** *	.55**	.53**	.24**	.52**	1				
8. Baba Kayıtsızlık	.49**	.53**	.53**	.41**	.12	.65**	.68**	1			
9. Baba Farklılaşmamış Red	.47**	.57**	.47**	.64**	.18**	.52**	.65**	.61**	1		
10. Baba Kontrol	.08	.30**	.16*	.25**	.64**	.01	.32**	.09	.27**	1	
11. Somatik Belirti	.22**	.27**	.26**	.20**	.14*	.18*	.30**	.25**	.22**	.11	1
Cronbach Alfa Katsayısı	.75	.68	.59	.56	.41	.82	.72	.67	.59	.59	.92

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Yukarıda Tablo 3’de görüldüğü üzere, ölçekler arası ilişkiye bakıldığında en yüksek anlamlı ilişkiler sırasıyla; anne düşmanlık ile baba düşmanlık ($r = .74, p < .001$), anne ve baba farklılaşmamış red ($r = .64, p < .01$), anne ve baba kontrol ($r = .64, p < .01$) ve anne ve baba soğukluk ($r = .63, p < .01$) değişkenleri arasındaki ilişkidir. Öte yandan, bu çalışma kapsamında bağımlı değişken olarak kullanılan somatizasyon değişkeni ise en yüksek babadan algılanan düşmanlık ile ilişkilidir ($r = .30, p < .01$), ancak bu ilişki düşük bir seviyededir (ayrıntılı ilişkiler için bkz. Tablo 3.).

Tablo 4. Anne ve Babaların Sıcaklık-Sevgi (tersi soğukluk), Düşmanlık/Saldırganlık, Kayıtsızlık/İhmal, Farklılaşmamış Red, Kontrol Düzeyleri ve Somatizasyon İle Cinsiyet Değişkenine Yönelik “t” Testi Sonuçları

	Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	sd	T	P
ANNE	Soğukluk	Kız	87	10.07	3.33	208	.45	.66
		Erkek	123	9.88	2.69			
	Düşmanlık	Kız	87	9.05	3.35	208	-0.98	.33
		Erkek	123	9.50	3.21			
	Kayıtsızlık	Kız	87	7.75	2.40	208	-1.72	.09
		Erkek	123	8.34	2.50			
	Farklılaşmamış Red	Kız	87	5.11	1.88	208	-2.67	.01*
		Erkek	123	5.92	2.31			
Kontrol	Kız	87	14.30	2.75	208	-0.49	.63	
	Erkek	123	14.48	2.50				
BABA	Soğukluk	Kız	87	10.81	3.86	208	1.13	.26
		Erkek	123	10.24	3.46			
	Düşmanlık	Kız	87	8.79	3.46	208	-1.28	.20
		Erkek	123	9.41	3.42			
	Kayıtsızlık	Kız	87	8.21	2.94	208	-1.18	.24
		Erkek	123	8.68	2.83			
	Farklılaşmamış Red	Kız	87	4.94	1.79	208	-2.32	.02*
		Erkek	123	5.61	2.25			

	Kontrol	Kız	87	12.94	3.35	208	-1.94	.05*
		Erkek	123	13.79	2.99			
	Somatizasyon	Kız	87	13.73	11.63	204	1.27	.21
		Erkek	123	11.69	11.59			

$p < .05$

Çocukların cinsiyetinin Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol algısı ve somatizasyon belirtileri arasında farklılaşma olup olmadığını görmek adına bağımsız örneklem T-Testi uygulanmıştır. Tablo 3.2'de de görüleceği üzere, anne farklılaşmamış red [$t(208) = -2.67, p < .05$], baba farklılaşmamış red [$t(208) = -2.32, p < .05$] ve baba kontrol [$t(204) = -1.94, p < .05$], değişkenleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Diğer kabul/ red değişkenleri ile somatik belirtilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında ise erkek çocukların kız çocuklara göre, hem annelerinden hem de babalarından daha fazla farklılaşmamış red algıladıklarını ve babalarını daha kontrolcü olarak algıladıkları görülmektedir (bkz. Tablo 4.).

Tablo 5. Medeni Duruma Göre Somatizasyon İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Medeni Durum	426,53	2	213,27	1,59	,21

Anne ve babaların medeni durumlarının çocukların gösterdiği somatik belirtiler üzerindeki etkilerini görmek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (bkz. Tablo 5). Tabloya bakıldığında somatizasyon belirtilerinde ebeveynlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir. [$F(2,207) = 1.59, p > .05$].

Tablo 6. Ekonomik Düzeye Göre Somatizasyon İle İlgili Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort. Sıralaması	df	p
Ekonomik Düzey	Düşük	2	203,75	2	0,048
	Orta	148	102,20		
	Yüksek	60	110,37		

Ailelerin ekonomik düzeylerine göre yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre çocukların somatizasyon belirtilerinde gruplar arası anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$F(6,062), p < 0,05$]. Düşük gelir seviyesinde çocuklar orta ve yüksek seviyedeki çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla somatizasyon belirti puanına sahiptirler (bkz. Tablo 6.).

EKRÖ/K alt ölçeklerinden alınan puanların, ebeveynlerin medeni durum ve çocukların cinsiyeti açısından farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için 2 (cinsiyet: kız, erkek) X 3 (medeni durum: evli, boşanmış, ayrı yaşayan) faktöriyel desene uygun çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. MANOVA, bağımlı değişkenler arasında korelatif bir ilişki olduğunda ve özellikle de bu bağımlı değişkenler bir üst başlıkta toplanıyorsa tercih edilebilir (Tabachnick & Fidel, 2007). Bütüncül bir bağımlı değişken altında olarak EKRÖ/K başlığında toplanan ebeveyn sıcaklık/sevgi (tersi soğukluk), düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, farklılaşmamış red ve kontrol değişkenleri arasındaki ilişkiler göz ardı edilemeyeceğinden ve Tip 1 hatayı azaltabilmek adına MANOVA tercih edilmiştir. Anne EKRÖ/K ve Baba EKRÖ/K için ayrı ayrı faktöriyel desenli çoklu varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Cinsiyet, Medeni Durum ve Cinsiyet X Medeni Durum Ortak Etkisine Göre Anneye İlişkin EKRÖ/K İle İlgili Analiz)
Sonuçları(MANOVA)

Değişkenler	Wilk's λ	F	Sd	SdHatası	Kısımlı η^2
Medeni Durum	.81***	4.53	10	400	.10
Cinsiyet	.96	1.54	5	200	.04
Medeni Durum X Cinsiyet	.94	1.32	10	400	.03

*** $p < .001$

Çocukların cinsiyeti ve ebeveynlerin medeni durumunun çocuğun anneden algıladığı EKRÖ/K üzerindeki etkisine bakan analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin medeni durumunun bütüncül olarak anne EKRÖ/K üzerinde istatistiksel olarak anlamlı temel bir etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' $\lambda = .81$, $F(10, 400) = 4.53$; $p < .001$, $\eta^2 = .10$). Yani ebeveynlerin evli, boşanmış veya ayrı yaşıyor oluşu çocukların annelerinden algıladığı kabul, red ve kontrol değerlerini etkilemektedir. Ancak çocukların cinsiyeti ve cinsiyet x medeni durum ortak etkisinin anne EKRÖ/K üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur (bkz. Tablo 7.).

Tablo 8. Cinsiyet, Medeni Durum ve Cinsiyet X Medeni Durum Ortak Etkisine Göre Anneye İlişkin EKRÖ/K ile İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	Kısımlı η^2
Medeni Durum						
EKRÖ/K	294.49	2	147.25	19.74	.000	.16
Soğukluk						
EKRÖ/K	114.10	2	57.05	5.61	.004	.05
Düşmanlık						
EKRÖ/K	71.24	2	35.62	6.13	.003	.06
Kayıtsızlık						
EKRÖ/K	47.77	2	23.88	5.38	.005	.05
Farklılaşmamış						
Red						
EKRÖ/K Kontrol	12.78	2	6.39	.93	.396	.01
Cinsiyet						
EKRÖ/K	2.02	1	2.02	.27	.60	.00
Soğukluk						
EKRÖ/K	20.10	1	20.10	1.98	.16	.01
Düşmanlık						
EKRÖ/K	12.33	1	12.33	2.12	.15	.01
Kayıtsızlık						
EKRÖ/K	10.67	1	10.67	2.41	.12	.01
Farklılaşmamış						

Red						
EKRÖ/K Kontrol	.05	1	.05	.01	.93	.00
Medeni Durum						
X Cinsiyet						
EKRÖ/K	44.37	2	22.18	2.97	.05	.03
Soğukluk						
EKRÖ/K	53.10	2	26.55	2.61	.08	.03
Düşmanlık						
EKRÖ/K	3.99	2	1.99	.34	.71	.00
Kayıtsızlık						
EKRÖ/K	6.08	2	3.04	.685	.505	.01
Farklılaşmamış						
Red						
EKRÖ/K Kontrol	1.13	2	.56	.082	.921	.00

İstatistiksel olarak çoklu seviyede anlamlı çıkan medeni durum değişkeni için tekli varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, medeni durumun anne sıcaklık ($F(2, 210) = 19.74; p < .001, \eta^2 = .16$), anne düşmanlık ($F(2, 210) = 5.61; p < .005, \eta^2 = .05$), anne kayıtsızlık ($F(2, 210) = 6.13; p < .005, \eta^2 = .06$) ve anne farklılaşmamış red ($F(2, 210) = 5.38; p < .005, \eta^2 = .05$) üzerinde teker teker anlamlı bir şekilde etkili olduğu görülmektedir. Ancak medeni durumun anne kontrol üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (bkz. Tablo 3.5.). Bu değişkenler üzerinde hangi medeni durumun daha etkili olduğunu görebilmek adına ikili grup karşılaştırmalarına bakıldığında, tüm anlamlı tekli değişkenler için yalnızca boşanmış ve evli ebeveynler arasında anlamlı farklılıklar görülmekte, bu iki grubun ayrı yaşayan ebeveynler ile karşılaştırıldığında ise ayrı yaşayanlardan EKRÖ açısından farklılaşmadıkları ortaya çıkmaktadır. Buna göre, boşanmış ebeveynlerin çocukları ($\bar{X}_{sıcaklık} = 13.01, sh_{sıcaklık} = .54; \bar{X}_{düşmanlık} = 11.27, sh_{düşmanlık} = .62; \bar{X}_{kayıtsızlık} = 9.57, sh_{kayıtsızlık} = .47; \bar{X}_{f.red} = 6.72, sh_{f.red} = .41$), evli ebeveynlerin çocuklarına ($\bar{X}_{sıcaklık} = 9.50, sh_{sıcaklık} = .21; \bar{X}_{düşmanlık} = 9.05, sh_{düşmanlık} = .25; \bar{X}_{kayıtsızlık} = 7.84, sh_{kayıtsızlık} = .19; \bar{X}_{f.red} = 5.38, sh_{f.red} = .16$) göre anneden daha az sıcaklık (daha fazla soğukluk), daha fazla düşmanlık, kayıtsızlık ve farklılaşmamış red algılamaktadır.

Tablo 9. Cinsiyet, Medeni Durum ve Cinsiyet X Medeni Durum Ortak Etkisine Göre Babaya İlişkin EKRÖ/K İle İlgili Analiz Sonuçları (MANOVA)

Değişkenler	Wilk's λ	F	Sd	SdHatası	Kısımlı η^2
Medeni Durum	.80***	4.65	10	400	.00
Cinsiyet	.97	1.38	5	200	.23
Medeni Durum X Cinsiyet	.93	1.52	10	400	.13

*** $p < .001$

Cinsiyet (kız, erkek) X medeni durum (evli, boşanmış, ayrı yaşıyor) çoklu varyans analizinin babalardan algılanan EKRÖ/K için anlamlılık testlerin bakıldığında, çocukların babadan algıladığı kabul-red seviyesinin, ebeveynlerin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir (Wilks' $\lambda = .80, F(10, 400) = 4.65; p < .001, \eta^2 = .10$). Ancak çocuğun cinsiyeti ve cinsiyet X medeni durum ortak etkisinin baba EKRÖ/K üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir (bkz. Tablo 9.).

Tablo 10. Cinsiyet, Medeni Durum ve Cinsiyet X Medeni Durum Ortak Etkisine Göre Babaya İlişkin EKRÖ/K ile İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P	Kısımlı ²
Medeni Durum						
EKRÖ/K Soğukluk	390.04	2	195.02	17.43	.00	.15
EKRÖ/K Düşmanlık	81.59	2	40.80	3.55	.03	.03
EKRÖ/K Kayıtsızlık	159.26	2	79.63	10.68	.00	.10
EKRÖ/K Farklılaşmamış Red	90.24	2	45.12	11.48	.00	.10
EKRÖ/K Kontrol	2.59	2	1.30	.13	.88	.00
Cinsiyet						
EKRÖ/K Soğukluk	17.27	1	17.27	1.54	.22	.01
EKRÖ/K Düşmanlık	15.63	1	15.63	1.36	.25	.01
EKRÖ/K Kayıtsızlık	2.85	1	2.85	.38	.54	.00
EKRÖ/K Farklılaşmamış Red	3.33	1	3.33	.85	.36	.00
EKRÖ/K Kontrol	1.41	1	1.41	.14	.71	.00
Medeni Durum X Cinsiyet						
EKRÖ/K Soğukluk	113.53	2	56.77	5.07	.01	.05
EKRÖ/K Düşmanlık	41.36	2	20.68	1.80	.17	.02
EKRÖ/K Kayıtsızlık	64.86	2	32.43	4.35	.01	.04
EKRÖ/K Farklılaşmamış Red	9.82	2	4.91	1.25	.29	.01
EKRÖ/K Kontrol	4.85	2	2.43	.24	.79	.00

Medeni durum temel etkisinin EKRÖ/K alt ölçekleri üzerindeki etkilerini görmek için yapılan tekli varyans analizlerine bakıldığında ise medeni durumun baba sıcaklık ($F(2, 210) = 17.43; p < .05, \eta^2 = .15$), baba düşmanlık ($F(2, 210) = 3.55, p < .05, \eta^2 = .03$), baba kayıtsızlık ($F(2, 210) = 10.68; p < .05, \eta^2 = .10$) ve baba farklılaşmamış red ($F(2, 210) = 11.48, p < .05, \eta^2 = .10$) bağımlı değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip oldukları; baba kontrol değişkeni üzerinde ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmektedir (bkz. Tablo 3.7.). Bu sonuçlarda açıklanan etki güçlerine bakıldığında ise medeni durumun en yüksek etkisi babadan algılanan sıcaklıkta görülmekte; sonrasında ise en yüksek etki sırayla farklılaşmamış red, kayıtsızlık ve düşmanlık üzerinde görülmektedir. İkili grup karşılaştırmalarına bakıldığında ise anneden algılanan EKRÖ/ K'da olduğu gibi, babadan EKRÖ/ K'da da boşanmış ebeveynlerin çocukları genel anlamda daha çok red algılamaktadır. Buna göre, boşanmış ebeveynlerin çocukları ($\bar{X}_{sıcaklık} = 14.02, sh_{sıcaklık} = .66; \bar{X}_{düşmanlık} = 10.80, sh_{düşmanlık} = .66; \bar{X}_{kayıtsızlık} = 10.81, sh_{kayıtsızlık} = .54; \bar{X}_{f.red} = 6.90, sh_{f.red} = .39$), evli ebeveynlerin çocuklarına ($\bar{X}_{sıcaklık} = 9.99, sh_{sıcaklık} = .26; \bar{X}_{düşmanlık} = 8.91, sh_{düşmanlık} = .26; \bar{X}_{kayıtsızlık} = 8.15, sh_{kayıtsızlık} = .21; \bar{X}_{f.red} = 5.01, sh_{f.red} = .15$) göre babadan daha az sıcaklık (fazla soğukluk), daha fazla düşmanlık, kayıtsızlık ve farklılaşmamış red algılamaktadır. Öte yandan medeni durumu "ayrı yaşıyor" olarak işaretlenen ebeveynler hiç bir anlamlı EKRÖ/K alt ölçeği üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ayrıca, babadan algılanan kontrol tekli varyans analizi sonuçlarında anlamlı çıkmadığından ikili grup karşılaştırmasında da medeni durum grupları birbirinden anlamlı şekilde ayrılmamışlardır.

Tablo 11. Somatizasyon Belirtilerinin Ebeveynlere İlişkin EKRÖ/K tarafından Yordanmasına Dair Bulgular

Bağımsız Değişkenler	β	t
Anneye ilişkin EKRÖ/K		
	$F(5, 204) = 4.05^{***} R^2 = .09$	
EKRÖ/K Soğukluk	.09	1.00
EKRÖ/K Düşmanlık	.13	1.29
EKRÖ/K Kayıtsızlık	.11	1.11
EKRÖ/K Farklılaşmamış Red	-.01	-.06
EKRÖ/K Kontrol	.07	.96
Babaya ilişkin EKRÖ/K		
	$F(5, 204) = 4.38^{***} R^2 = .10$	
EKRÖ/K Soğukluk	-.01	-.14
EKRÖ/K Düşmanlık	.23	2.22*
EKRÖ/K Kayıtsızlık	.10	.90
EKRÖ/K Farklılaşmamış Red	.01	.15
EKRÖ/K Kontrol	.02	.30

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Çocukların gösterdiği somatik belirtilerin Ebeveyn Kabul Red algısı tarafından yordanıp yordanmadığını görebilmek için regresyon analizi uygulanmıştır. Bunun için anneye ve babaya ilişkin EKRÖ/K'nin somatizasyon üzerindeki etkilerine ayrı ayrı standart çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır (bkz. Tablo 11). Sonuçlara göre, anneye ilişkin EKRÖ/K alt ölçeklerinin bağımsız değişkenler olarak içerildiği model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $F(5, 204) = 4.05, p < .05$. Bu modelde, anneye ilişkin algılanan EKRÖ/K çocukların gösterdiği somatik belirtiler üzerinde % 9 luk bir varyans açıklamaktadır. EKRÖ/K bütün bir model olarak somatizasyon üzerinde anlamlı etkiye sahiptir (bkz. Tablo 11.).

Babaya ilişkin EKRÖ/K standart çoklu regresyon analizinin sonuçlarına göre, babaya ilişkin EKRÖ/K alt ölçeklerinin bağımsız değişkenler olarak içerildiği model de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş $F(5, 204) = 4.38, p < .05$ ve somatizasyon üzerinde % 10 luk bir varyans açıklamıştır. EKRÖ/K alt ölçeklerinin bireysel etkilerine bakıldığında ise, babaya ilişkin algılanan düşmanlık değişkeninin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .23, p < .001$). Buna göre, çocuklar babalarından ne kadar çok düşmanlık algılasa o kadar sık somatik belirtiler göstermişlerdir.

Tablo 12. Medeni Durum, EKRÖ ve Kontrol Değişkenlerinin Temel ve Ortak Etkilerine Göre Çocuğun Somatik Belirtileri ile İlgili Faktöriyel Desene Uygun Tek Boyutlu Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P	Kısımlı ²
1						
Medeni Durum	377.49	2	188.74	1.45	.24	.01
Anne EKRÖ	428.15	1	428.15	3.28	.07	.02

Medeni D. X Anne EKRÖ	404.45	2	202.23	1.55	.22	.02
Medeni Durum	377.49	2	188.74	1.45	.24	.01
Anne Kontrol	428.15	1	428.15	3.28	.07	.02
Medeni D. X Anne Kontrol	404.45	2	202.23	1.55	.22	.02
3						
Medeni Durum	371.74	2	185.87	1.48	.24	.01
Baba EKRÖ	3.99	1	3.99	.03	.86	.00
Medeni D. X Baba EKRÖ	411.41	2	205.70	1.59	.21	.02
4						
Medeni Durum	401.76	2	200.88	1.49	.23	.01
Baba Kontrol	180.81	1	180.81	1.34	.25	.01
Medeni D. X Baba Kontrol	181.98	2	90.99	.68	.51	.01

Not. Bu tabloda 4 ayrı 2 X 2 Faktöriyel ANOVA içerilmiştir.

Ebeveynleri boşanmış olan ve ebeveynlerinden red ve kontrol algılayan çocukların, ebeveynleri evli olan çocuklarla kıyaslandığında somatizasyon belirti düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemek adına, EKRÖ/ K Anne- Baba Formları için 2 adet 2 (medeni durum: evli, boşanmış) X 2 (EKRÖ: yüksek, düşük) ve yine hem anne hem babadan algılanan kontrol için 2 adet 2 (medeni durum: evli, boşanmış) X 2 (Kontrol: yüksek, düşük) faktöriyel desene uygun tekli varyans analizi gerçekleştirilmiştir .

Varyans analizi içerilen bağımsız değişkenlerin kategorik olmasını gerektirdiğinden, sürekli değişken olan toplam EKRÖ ve Kontrol değişkenleri kategorik şekilde ayrıca kodlanmıştır. Bunun için, içerilen medeni durum değişkeni hali hazırda kategorik bir değişken olduğundan analize direkt dahil edilmiş ancak, anneye ilişkin toplam EKRÖ (kabul/red), anneye ilişkin kontrol, babaya ilişkin toplam EKRÖ ve babaya ilişkin kontrol değişkenlerinin her biri değişken ortalamalarının üzerinde olanlar yüksek olarak etiketlenip 2 ile kodlanmış, ortalamanın altında olanlar ise düşük olarak etiketlenip 1 ile yeni bir değişken üzerine yeniden kodlanmıştır. Buna göre, Anne EKRÖ, Baba EKRÖ, Anne Kontrol ve Baba Kontrol olmak üzere 4 değişken ortaya çıkmıştır. Bu değişkenlerden Anne EKRÖ ve Baba EKRÖ’de yüksek kategoride olan çocukların anne ve babalarından algıladıkları red algısı yüksek, düşük kategoride olan çocukların ise red algıları düşüktür. Benzer şekilde, Anne Kontrol ve Baba Kontrol değişkenlerinde yüksek kategoride olan çocuklar anne ve babalarından yüksek seviyede kontrol algılamakta, düşük kategorisindeki çocuklar düşük kontrol algılamaktadır (bkz. Tablo 12.).

İlk olarak, anneye ilişkin algılanan EKRÖ ve medeni durumun somatizasyon üzerindeki etkisine bakıldığında, ebeveynlerin medeni durumu, anneden algılanan red (EKRÖ) değişkenlerinin temel etkisi ile bu değişkenlerin somatizasyon üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun annesinden yüksek ya da düşük red algılaması; çocuğun ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olması; ve bu iki durumun etkileşimi çocuğun somatik belirtilerini yordamamaktadır (bkz. Tablo 12.).

İkinci olarak, anneye ilişkin algılanan Kontrol ile medeni durumun somatizasyon üzerindeki etkisine bakıldığında da yine hem temel etkilerin hem de ortak etkinin somatizasyon üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumda benzer şekilde, çocuğun annesinden yüksek ya da düşük kontrol algılaması; çocuğun ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olması; ve bu iki durumun etkileşimi çocuğun gösterdiği somatik belirtileri yordamamaktadır (bkz. Tablo 12.).

Üçüncü olarak, babaya ilişkin algılanan EKRÖ ve medeni durum değişkenlerinin somatizasyon üzerindeki temel etkileri ile ortak etkileri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, çocukların babalarından yüksek ya da düşük red algılamaları veya

ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olmaları çocuğun gösterdiği somatik belirtiler üzerinde etkili değişkenler değildir. Ayrıca, babadan algılanan kontrol ve medeni durum somatizasyon belirtilerini anlamlı bir şekilde etkilememiştir. Çocukların babalarından algıladığı kontrolün yüksek ya da düşük olmasına veya ebeveynlerin evli veya boşanmış olmasına göre çocuğun gösterdiği somatik belirtiler değişmemiştir (bkz. Tablo 12.).

4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada, annenin farklılaşmamış reddi ile annenin düşmanlığı en fazla ilişkili olan değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca, anneden algılanan kontrol ile anne soğukluğu en düşük ilişkili değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani anneden algılanan kontrol azaldıkça, çocuğun annesinden algıladığı sıcaklığın da azaldığı söylenebilir. Anne kontrolünün çocuğu kısıtlamayacak boyutta olduğu varsayılırsa bu, anne ilgisi olarak kabul edilebilir. Örneğin, annenin çocuğunu kontrol etmesi, çocuğun karşı karşıya kalabileceği tehlikelerden korunmasını sağlamasının bir yoludur. Çocuğun bu korumayı hissetmesi onun kendisini güvende hissetmesini ve bu kontörlü sağlayan annesine karşı sıcaklık duymasını sağlar (Aktürk, 2015). Buna ek olarak, Türk kültürü ve Türk aile yapısı dikkate alınarak yapılan araştırmalarda, kabul edilebilir düzeyde olan kontörlün ilgi görme ve kabul edilme ile eş algılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010).

Çalışmada, en fazla babadan algılanan kayıtsızlık ile düşmanlık ilişkili bulunmuş, babadan algılanan kontrol ile farklılaşmamış red en düşük anlamlı ilişkili olarak bulunmuştur. Ayrıca çocukların babalarından ne kadar çok düşmanlık algıladıkları o kadar sık somatik belirti gösterdikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Lackner, Gudleski ve Blanchard (2004)'ün çalışmasında da babadan algılanan düşmanlık (reddedilme) ile somatizasyon belirtileri arasında güçlü bir korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu iki araştırma sonucunun birbiri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, Soygüt ve Çakır (2009) ebeveynlere ilişkin oluşan şemalardan düşmanlık boyutunun üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerine olan etkisini incelemiş, babadan algılanan düşmanlığın ortaya çıkan psikolojik belirtiler üzerinde 'aracı rolünün' olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukluk döneminde bağlanma figürleri ile işlevsiz etkileşim, ihtiyaçların karşılanmaması gibi nedenlerle erken dönem uyumsuz şemalar oluşabilir ve bu şemalar çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine taşınarak kişinin tüm yaşamını etkiler. 'Erken Dönem Uyumsuz Şemalar' birçok psikolojik bozukluğa sebep olabilmektedir, somatoform bozukluklar da sıklıkla görülenlerden biridir (Young, Klosko, Weishaar, 2003). Bu nedenle babalarından düşmanlık algılayan çocukların ileride ruhsal bozukluklara sahip olma riski altında oldukları göz önünde bulundurulabilir.

Yapılan araştırmada, anne farklılaşmamış red, baba farklılaşmamış red ve baba kontrol değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, erkek çocukların kız çocuklara göre, hem annelerinden hem de babalarından daha fazla farklılaşmamış red algıladıklarını ve babalarından daha fazla kontrol algıladıkları görülmektedir. Tezcan (2015) da yaptığı çalışmada cinsiyetin EKRÖ alt ölçekleri üzerindeki etkisini incelemiş, farklılaşmamış red ölçeği üzerinde cinsiyetin farklılaştığını, diğer alt ölçeklerde (sıcaklık, düşmanlık, kayıtsızlık ve kontrol) cinsiyetin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışmanın Tezcan'ın çalışması ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Kabaoğlu ve Kaya- Balkan (2015)'in çalışmasında, anne babalardan algılanan kabul red düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu açıdan iki araştırma sonucunun farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, ebeveynlerin medeni durumlarının bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu, çocukların annelerinden ve babalarından algıladıkları kabul- red seviyesinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Kısacası, boşanmış ebeveynlerin çocuklarının, evli ebeveynlerin çocuklarına göre hem annelerinden hem de babalarından daha az sıcaklık (daha fazla soğukluk), daha fazla düşmanlık, kayıtsızlık ve farklılaşmamış red algıladıklarını ortaya koymaktadır. Kabaoğlu ve Kaya- Balkan (2015) da yaptıkları çalışmada anne- babaları boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenler, anne babaları evli olanlar ile kıyaslamıştır. Araştırma sonuçları anne- babaları boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin hem annelerinden hem de babalarından daha az sıcaklık, daha fazla düşmanlık/ saldırganlık, kayıtsızlık/ ihmal ve farklılaşmamış red algıladıklarını göstermiştir. Bu yönüyle iki

çalışmanın birbirine paralel sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Öngider (2013b)'in araştırmasında ise ebeveynleri boşanmış ve evli olan çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-red ve kontrol düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, evli ailelerin çocuklarının babalarından algıladıkları sıcaklık ve kontrol puanları, boşanmış ailelerin çocuklarıyla kıyaslandıklarında anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, araştırma sonuçlarımızla paralellik içermektedir.

Çalışmamızda, medeni durumun (boşanmış olmanın) algılanan red düzeyini etkilediği, fakat kontrol düzeyini etkilemediği görülmüştür. Yani boşanmış ebeveynlerin çocuklarının ne annelerinden ne de babalarından yüksek düzeyde kontrol algılamadıkları görülmüştür. Ebeveynlerinden kontrol algılamayan çocukların somatik belirtiler ortaya çıkarmadığı göz önünde bulundurulabilir. Çünkü ebeveynin çocuğa karşı aşırı korumacı/ kontrolcü olması, çocuğun hastalık davranışlarını artırabilmektedir (Ayaz, Ayaz, Perdahlı-Fiş ve Selcen-Güler, 2012). Ayrıca, Nunes, Faraco, Vieira ve Rubin (2013)'in 9-12 yaşları arasındaki çocuklar ve onların bakım verenleri ile birlikte yaptığı çalışmada, ebeveyn reddinin, ebeveyn kontrol davranışının ve anne ile çocuk arasında kurulan zayıf bağlanmanın çocuklarda 'dışsallaştırılmış sorunların' oluşumunda ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bunların içselleştirilmiş problemler ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Bu çalışma, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada içselleştirme sorunu olan somatizasyon incelenmiş ve algılanan kabul/reddin somatizasyon belirtilerini yordamadığı görülmüştür.

Araştırmada, çocukların ebeveynlerinden red ve kontrol algılaması, çocuğun ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olması ve bu iki durumun etkileşiminin çocuğun somatik belirtilerini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, anneye ve babaya ilişkin EKRÖ/K'nın bütün bir model olarak somatizasyon üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, yani, EKRÖ/K alt ölçeklerinin somatizasyonu açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Naz ve Kausar (2012)'in araştırmasında ergenlerin algıladığı ebeveyn kabul-red düzeyleri ile somatoform bozukluklar ve çocuk istismarı arasındaki ilişki incelenmiş ve somatoform bozukluğu olan ergenlerin, bozukluğu olmayanlara göre anlamlı düzeyde ebeveyn reddi algıladıkları ve istismara uğradıkları sonucu bulunmuştur. Somatizasyon semptomları ve EKRÖ/K alt ölçekleri arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, iki çalışma sonuçlarının birbiri ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Özer (2011)'in çalışmasına göre, düşük sosyoekonomik imkânlar sahip olan ergenler daha fazla somatizasyon, depresyon, anksiyete, olumsuz benlik ve hostilite belirtileri göstermektedir. Benzer şekilde, Dıġrak, Koçoġlu ve Akın (2014)'in araştırma verilerine göre, düşük ekonomik ve eğitim seviyesine sahip olan bireylerin somatizasyon puanları daha yüksektir. Bu durum, eğitim ve ekonomik düzeyleri düşük olan bireylerin sorunlarına çözüm bulmada yetersiz kalmalarıyla somatizasyonu daha fazla deneyimledikleri şeklinde açıklanmıştır. Yapılan çalışmada çocukların ekonomik gelir seviyesi düştükçe somatik belirtilerinin arttığı görüldüğünden, bu üç çalışmanın birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Erkan ve Toran (2004)'in araştırmasında EKRÖ- Anne Formu kullanılmış ve annelerin çocuklarını kabul- red davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuklarına karşı sergiledikleri red davranışı annelerin eğitim düzeyi düştükçe, yaşları ilerledikçe, sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça, ailelerinde bulunan birey sayısı fazlalaştıkça ve aylık gelir düzeyi azaldıkça artmaktadır. Yapılan çalışmada en çok anne babaların medeni durumlarına odaklanılmıştır. Bu konuda ileride yapılabilecek araştırmalarda ebeveynlerin medeni durumu ile birlikte; aile örüntüsüne ilişkin daha fazla demografik bilgiye yer vermenin ebeveynlerin kabul- red hususunda daha detaylı verilere ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktürk, F. M. (2015). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayaz, A. B., Ayaz, M. Perdahlı- Fiş, N. & Selcen-Güler, A. (2012). Gençlerdeki somatoform bozukluklarda kaygı düzeyi, annenin

- bağlanma biçimi ve aile işlevselliği. *Klinik Psikiyatri*, 15, 121-128.
- Aydın, O. & Baran, G. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan 9-12 yaş grubundaki çocukların boşanmaya uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 35-51.
- Baker, C. N. & Hoerger, M. (2012). Parental child-rearing strategies influence self-regulation, socio-emotional adjustment, and psychopathology in early adulthood: Evidence from a retrospective cohort study. *Personality and Individual Differences*, 52, 800-805.
- Batum, P. & Öktem, F. (2011). Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/ reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1, 5-19.
- Burke, S., McIntosh, J. & Gridley, H. (2009). *Parenting after separation*. Melbourne: The Australian Psychological Society.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davey, G. (2008). *Psychopathology: Research, assessment and treatment in clinical psychology*. Chichester: BPS Blackwell.
- Department of Justice Canada (1997). *The Effects of Divorce on Children: A Selected Literature Review*. http://justice.gc.ca/eng/rp-pr/fl-lf/divorce/wd98_2-dt98_2/wd98_2.pdf
- Dığrak, E., Koçođlu, D. & Akın, B. (2014). Kırsal bir bölgedeki yetişkinlerde ruhsal sorunların belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3, 122-128.
- Dirik, G., Yorulmaz, O & Karancı, A.N. (2015). Çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi: Kısaltılmış algılanan ebeveyn tutumları-çocuk formu, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 123-130.
- Erkan, S. & Toran, M. (2004). Alt sosyo-ekonomik düzey annelerin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarını incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 91-97.
- Freud, A. (2000). *Çocuklukta Normallik ve Patoloji: Gelişimin Değerlendirilmesi* (Çev. Babaođlu, A. N.). İstanbul: Metis.
- Hughes, M. M., Blom, M., Rohner, R. P. & Britner, P. A. (2005). Bridging parental acceptance-rejection theory and attachment theory in the preschool strange situation. *ETHOS*, 3, 378-401.
- Kabaoğlu, F. & Kaya- Balkan, İ. (2015). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin anne- babalarından algıladıkları kabul-red düzeylerinin incelenmesi (Boşanma sürecinde ebeveyn kabul- red algısı). *T.C. Maltepe Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5-40.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2013). Effects of multiple acceptance and rejection on adults' psychological adjustment: A pancultural study. *Social Indicators Research*, 113, 393-399.
- Lackner, J. M., Gudleski, G. D. & Blanchard, E. B. (2004). Beyond abuse: The association among parenting style, abdominal pain, and somatization in IBS patients. *Behaviour Research and Therapy*, 1, 41-56.
- Naz, F. & Kausar, R. (2012). Parental rejection and childhood abuse in adolescents with somatoform disorders: Preliminary findings. *Journal of Behavioural Sciences*, 2, 67-82.
- Naz, F. & Kausar, R. (2012). Parental rejection and comorbid disorders in adolescents with somatoform disorder. *Journal of Behavioural Sciences*, 1, 125-142.
- Naz, F. & Kausar, R. (2015). Parental neglect, negative self-esteem, emotional instability and depressive symptoms in adolescents

- with somatic symptoms. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 1, 25-36.
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., Vieira, M.L. & Rubin, K.H. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. *Psicologia: Refl exão e Crítica*, 3, 617-625.
- Önder, A., Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul-red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28.
- Öngider, N. (2006). Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul reddin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Türkiye.
- Öngider, N. (2013a). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2, 140-161.
- Öngider, N. (2013b). Boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile psikolojik uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174.
- Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*,
- Özer, M. (2011). Suçluluk-utanç, bağlanma, algılanan ebeveynlik (anne) tarzı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2014). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Nobel
- Rohner, R. P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance- Rejection Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (1994). Patterns of parenting: The warmth dimension in worldwide perspective. In W. J. Lonner & R. S. Malpass (Eds.), *Readings in Psychology and Culture*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Rohner, R. P. & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance- rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross- Cultural Research*, 1, 16-47.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2002). Parental acceptance- rejection and life- span development: A universalist perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 1, 1-10.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance- rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *ETHOS*, 3, 299-334.
- Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 2, 524-528.
- Sevinçok, L. (1999). Somatizasyon Bozukluğu. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 5-10.
- Singh, P., Gehlawat, P., Sharma, B., Gehlawat, V. K. & Gupta, R. (2015). Parent child relationships in children presenting with somatic complaints: A comparative study. *Journal of Child and Adolescent Behaviour*, 1, 1-5.
- Soygüt, G. & Çakır, Z. (2009). Ebeveynlik biçimleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerde kişilerarası şemaların aracı rolü: Şema odaklı bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 144-152.
- Sümer, N. Aktürk, E.G. & Helvacı, E. (2010). Anne- baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13, 42-59.
- Şişman, N. F., Kadioğlu, H., Ergün, A. & Erol, S. (2013). Okul çocuklarında somatizasyon ve somatik belirtiler nedeniyle okul

- revirine başvuru durumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3, 131-136.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Fifth edition). Massachusetts: Pearson.
- Tezcan, G. (2015). Çocukluk döneminde sosyal kaygının gelişiminde ebeveyn kabul-red algısı: Otomatik düşüncelerin aracı rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Trotter, J. R. (1976). The first two years are the worst. *Science News*, 15, 237-238.
- Walker, L. S., Beck, J. E., Garber, J. & Lambert, W. (2009). Children's somatization inventory: Psychometric properties of the revised form (CSI-24). *Journal of Pediatric Psychology*, 4, 430-440.
- Wolchik, S. A., Wilcox, K. L., Tein, J. Y. & Sandler, I. N. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1, 87-102.
- Young, J.E., Klosko, J.S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's Guide*. 1-62. New York: Guildford Publications.

Künye/Cite as

- Kaya, F. Ş. & Gündüz, İ. (2019). Anne-Babası Evli Veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu İle Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-56.



Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sürecinde Yaşadığı İletişim Sorunları / The Communication Problems During The Integration Process to the Turkish Education System of the Syrian Students in the Scope of Temporary Protection

Arif ÇERÇİ^{a*}, Meryem CANALICI^b

^a Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5398-8030

^b Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2830-3292

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

18/07/2019

Revised/Düzeltildi

20/08/2019

Accepted/Kabul edildi

20/08/2019

Anahtar kelimeler:

geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrenciler, göç, entegrasyon, iletişim sorunları

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşadıkları iletişim sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenimine devam eden 8 Suriyeli öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep merkez ilçelerindeki (Şahinbey, Şehitkâmil) ortaokullarda öğrenimine devam eden 12-15 yaş arası Suriyeli öğrencilerden örnekleme alınmıştır. Görüşme, derinlemesine bilgi almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formatında yapılmıştır. Sesli olarak kayıt altına alınan görüşme, yazıya aktarılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda Suriyeli öğrencilerin yazılı iletişim kurarken sorunlar yaşadığı, yazma hızlarının Türk öğrencilerle örtüşmediği, kendilerini ifade etmekten çekindikleri ve yanlış yapmaktan korktukları aynı zamanda Türkçeye yeterince hâkim olmamalarının yaşanan iletişimsel sorunların kaynağı olduğu söylenebilir.

* Sorumlu yazar: arifcerci@gmail.com

Keywords:

Syrian students under temporary protection, migration, integration, communication problems

ABSTRACT

The goal of this research is to determine the views about the communication problems during the integration process to the Turkish Education System of the Syrian students in the scope of temporary protection. In the scope of the qualitative research approach, 8 Syrian students studying in the schools affiliated to the Ministry of National Education were interviewed. In the selection of the students, purposeful sampling method was used. In the spring term of the academic year of 2019, Syrian students aged 12-15 years who were ongoing secondary schools in Gaziantep central districts (Şahinbey, Şehitkâmil) were sampled. The interview was done in the semi-structured format so as to get in-dept information. The recorded interview was transcribed and analyzed by using the descriptive analysis method. As a conclusion of the descriptive analysis, it can be said that Syrian students have communication problems in writing, writing speeds don't coincide with Turkish students, they hesitate to express themselves and fear of making mistakes, but also the source of communicative problems was stated owing to not being sufficiently mastered Turkish.

1. Giriş

Tarih boyunca dünya genelinde birçok göç hareketi yaşanmıştır. Son 50 yıllık dönemde 175 milyondan fazla insanın kitlesel olarak göç ettiği bilinmektedir. 2013 Birleşmiş Milletler (BM) göç verilerine göre dünya üzerinde 232 milyon kişi - yani dünya nüfusunun %3,2'si - uluslararası göçmenlerden oluşmaktadır (GİGM, 2014).

Göç "Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı, nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dahildir"(Uluslararası Göç Hukuku, 2016). Bir göç zorunluluktan kaynaklanabilir veya insanlar kendi istekleri doğrultusunda göç edebilir. Göç edilen ya da göç edilecek ülkenin eğitim sistemi, sosyokültürel yaşamı, gelişmişlik düzeyi, ekonomik gücü ya da sadece sınır yakınlığı göçün nedenlerini oluşturabilir. Bunun yanında kıtlık, siyasi baskı, soykırım, savaş gibi gerekçeler de insanların büyük kitleler halinde kendi topraklarını isteyerek ya da istemeyerek, geçici ya da kalıcı olarak terk etmelerine sebep olabilir. Yakın zamanda kitlesel olarak yaşanan göç hareketlerinin en büyük örneği Suriyelilerin Türkiye'ye gelmeleridir.

2010 yılı aralık ayında başlayan Arap Baharı'yla, Arap coğrafyasında peş peşe karışıklıklar yaşanmaya başlamış ve bu olaylar Cezayir, Ürdün, Mısır, Libya, Yemen gibi Arap ülkelerini etkilemiştir. Olayların etkilediği Arap ülkelerinden biri de Suriye'dir. Suriye'de olaylar Mart 2011'de baş göstermiştir (AFAD,2015). Çatışma ortamından kaçan Suriyeliler, Türkiye'ye sığınmıştır. Suriyeliler 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. maddesine dayanılarak hazırlanan 22/10/2014 tarihli ve 29153 numaralı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile geçici koruma statüsü altına alınmıştır (GİMG, 2014). Türkiye, Suriyeli misafirlerin barınma, beslenme ve sağlık hizmetleri gibi temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmaların yanı sıra okul çağındaki bireylerin kayıp nesil olmaması ve kendilerini geliştirebilmeleri adına proje ve çalışmalar düzenlemektedir (UNICEF,2013). Eğitim çağındaki çocukların okullara entegrasyonu da bu projelerin başında gelmektedir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması için birçok çalışma yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yayımladığı genelgeler ve diğer resmî yazılarla eğitim alanında düzenlemeler yapmaya çalışmaktadır.

23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile verilecek eğitim

hizmetlerinin niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bu genelgeyle ;

* Öncelikle zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler olmak üzere, yabancılara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi,

*Eğitim çağındakilerin eğitime erişimlerinin sağlanarak kaliteli eğitim sunulması,

*Alanında ilgili birimler ve kurumlarla eş güdüm içerisinde çalışmaların yürütülmesi,

*Acil durumlarda gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik iş ve işlemler konularında açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2015).

Bu düzenlemelerle Suriyeli çocukların eğitimi konusunda çalışmalar yürütülmeye devam edilmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Eylül 2018 verilerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak MEB'e bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî (Geçici Eğitim Merkezleri hariç) okullarda kitlesel göç ile ülkemize gelen 477.931 geçici koruma altındaki Suriyeli, 56.191 Iraklı olmak üzere toplam 534.122 öğrenci Türkçe müfredatla eğitim görmektedir. 19 ilimizde 213 geçici eğitim merkezlerinde ise tamamı Suriyeli olmak üzere 96.841 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temel olmak kaydıyla eğitim görmektedir. Ayrıca açık okullarda kayıtlı 17.629 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 648.592 (319. 278 kız), (329.314 erkek) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır. Türkiye'nin, Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonu için yaptığı çalışmalar son derece önemlidir. Bu çalışmaların hem Suriyeli çocukların eğitimine devam edebilmesi hem Türkiye'de kaldıkları süre boyunca hayatlarını devam ettirebilmeleri hem de Suriye'ye döndükleri zaman hayatlarını yeniden kurabilmelerine sağlayacağı katkı son derece önemlidir. Suriyeli sığınmacıların ülkemizdeki eğitim sistemine entegrasyonu sırasında gerek onların içinde bulunduğu psikoloji, gerek ülkemizin böyle büyük kitlesel bir göçe hazırlıksız yakalanması, gerekse hazırlanması gereken plan ve programların sürece geç dahil edilmesi sebepleriyle birçok sorun baş göstermiştir.

Alanyazın incelendiğinde GEM 'de görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Balkar, Şahin ve Babahan, 2016), Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar (Korkmaz,2018), Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma sürecinde karşılaştıkları güçlükler (Gencer, 2017), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Bulut, Kanat Sosyal ve Gülçiçek, 2018), Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları (Beydilli Kaya,2016) gibi entegrasyon sürecinde yaşanan sorunlara ve bunların çözüm yollarına ilişkin çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda öne çıkan sorunlar şu şekilde sıralanabilir :

- * Eğitime erişim ve katılım sorunu
- * Öğretmen sorunu
- * Dil sorunu
- * Koordinasyon sorunu
- * Müfredat ve öğretim materyalleri sorunu
- * Fiziksel alt yapı sorunları
- * Çocuk işçiliği sorunu

Alan yazında yer alan çalışmalar, resmi belgeler ve dokümanlar incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin, Türk eğitim sistemine uyum sürecinde dil ve iletişim sorunları başta olmak üzere yaşadıkları uyum sorunlarının çözülmesinin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Bir sorunun oluşma nedenlerini, kişiye ne ölçüde zarar verdiğini ve bu sorunun çözümüne ilişkin nasıl bir süreç beklenildiği değişime uğramadan, tüm ayrıntıları ve tüm şeffaflığıyla bu sorunu yaşayan ve bu soruna çözüm bekleyen kişilerden öğrenilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin Suriyeli

öğrencilerin kendi görüşleri etrafında belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada MEB'e bağlı okullarda eğitim-öğretim gören Suriyeli öğrencilerden okullarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma bir nitel araştırma olup, araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Gaziantep merkez ilçelerindeki (Şahinbey, Şehitkâmil) ortaokullarda öğrenimine devam eden 12-15 yaş arası sekiz Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden dördü kız, dördü erkektir. Okullara gidilerek çalışma yapmaya istekli sekiz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemindeki temel anlayış çalışmanın amacına ulaşması için en iyi bilgiyi kimin sağlayacağına ilişkin yargıdır.

Araştırmada yer alan öğrenciler M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8 olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin yaşları, cinsiyet özellikleri ve sınıf düzeyleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özellikleri

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Cinsiyet	kız	erkek	erkek	kız	kız	erkek	erkek	kız
Sınıf	7	6	8	6	7	8	7	8
Yaş	13	12	14	12	13	14	13	14

2.3. Verileri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme (mülakat) kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion 1994, akt. Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşme türüdür (Karasar, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2008). Alanyazında geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaşadığı sorunlar incelendikten sonra Suriyeli öğrencilerin yaşadığı iletişimsel sorunlara dair yirmi soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular uzmanların kontrolüne sunulmuş, üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve son haline getirilmiştir. Toplamda on altı soru olarak görüşmecilere sorular sunulmuştur. Bu çalışmada geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, görüşme (mülakat) yoluyla toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşme temelde soru-cevap tekniğine dayalıdır. Görüşme yüz yüze grup görüşmesi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan

soru formu veya telefon görüşmesi şeklinde olabilir. Bu çalışmada veri toplama sürecinde örneklem seçim kriterlerini taşıyan sekiz öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu süreçte velilerine ulaşıp ses kaydı yapılması için izin alınan öğrencilere ses kaydı yapılmıştır. Aynı zamanda velilerden izin alınması sonucunda öğrencinin de ses kaydı isteyip istemediği sorulmuştur. Öğrencilerin görüşme yapmaya istekli oluşu dikkate alınmış ve katılım göstermek isteyen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapmak için onların görüşme yapmak istediği bir zaman dilimi seçilmiştir. Ayrıca görüşme soruları, Suriyeli öğrencilerin soruları daha iyi anlayabilmesi ve daha net, kesin ve doğru cevaplar verebilmesi için Arapçaya çevrilmiştir. Görüşmeler araştırmacı gözleminde anadili Arapça olan bir Suriyeli Türkçe öğretmeni tarafından Arapça olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme yöntemiyle elde edilen veriler ses kayıtları Türkçeye çevrildikten sonra, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz derlenen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenip, yorumlandığı veri analiz yöntemidir(Yıldırım,Şimşek,2008). Çalışma için görüşme soruları hazırlanırken sorular okuldaki iletişim alanlarına göre temalara ayrılmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında akranlarıyla olan iletişimlerini incelemek için "akran iletişimi" başlığı altında bir tema; öğrencilerin sınıf içinde ve okul içinde etkinlikler sırasında kurduğu iletişimi incelemek için "etkinlik ve grup çalışmalarına katılım" başlığı altında bir tema; öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma nedenlerinin incelenmesi için "kendini ifade etmenin önündeki engeller" başlığı altında bir tema oluşturulmuştur. Yine öğretmenle olan iletişim, yazılı iletişim, okulda çatışma ve okuldaki etkinliklere katılmanın önündeki engeller başlıklı birer tema altında yaşanan iletişim problemleri incelenmiştir.Toplamda inceleme konusuna ilişkin yedi alt tema belirlenmiştir. Görüşmelerde izinler doğrultusunda yapılan ses kayıtları anadili Arapça olan iki Suriyeli Türkçe öğretmeni tarafından ayrı ayrı çözümlenerek ifadelerin benzerliğine göre gruplandırılmış , karşılaştırma yapılarak son haline getirilmiştir. Görüşmede alınan cevaplar betimsel analiz sırasında önceden belirlenen ilgili temaların altına yerleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Suriyeli öğrencilerin okulda yaşadıkları iletişimsel sorunlar hakkında öğrenci görüşlerini inceleyen çalışmanın bulguları akranlarla iletişim, etkinlik ve grup çalışmalarına katılım, kendini ifade etmenin önündeki engeller, öğretmenlerle iletişim, yazılı iletişim, okulda çatışma ve ders içi etkinliklere katılmanın önündeki engeller olarak temalara ayrılmıştır.

3.1.Araştırmanın Birinci Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt temasına ilişkin geçici koruma kapsamındaki MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin kendi akranları ile olan iletişim sorunları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Türk öğrencilerle olumlu iletişim	7	85
Türk öğrencilerle olumsuz iletişim	1	15
Suriyeli öğrencilerle olumlu iletişim	3	36,5
Suriyeli öğrencilerle olumsuz iletişim	5	63,5

Tabloda görüldüğü gibi geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin Türk akranlarıyla kurdukları iletişim bağı genel anlamda güçlüdür. Bu öğrencilerden %85'i Türk öğrencilerle iletişimlerinin güçlü olduğu yönünde görüş bildirmiştir. M1:"Türk arkadaşlarımı çok seviyorum.Onlar da beni çok seviyorlar, onlarla okul dışında da arkadaş olmak istiyorum." Bu öğrencilerden %15'i Türk akranlarıyla sınıf içinde sorun yaşadığını belirtmiştir. M3:"Türk öğrenciler beni sevmiyorlar hiç ve kötü davranıyorlar, çünkü ben çalışkanım kıskanıyorlar."

Suriyeli öğrencilerin, sınıflarındaki diğer Suriyeli öğrencilerle kurdukları iletişim yüksek oranda olumsuzdur. Bu öğrencilerden %63,5'i Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık kurmadığı yönünde görüş bildirmiştir. M2:"Suriyeli öğrencilerle fazla konuşmuyorum." M5:"Suriyeli öğrencilerle fazla sohbet etmiyorum." Bu öğrencilerden %36,5'i Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık ettiğini belirtmiştir. M1:"İyiler ve okul dışında onlarla birlikte geziyoruz ve ders çalışıyoruz."

Yine bu öğrencilerden %25'i okul içinde Suriyeli öğrencilerle arkadaş olmamasına rağmen okul dışında Suriyeli arkadaşlarının olduğunu belirtmiştir. M4:" Suriyeli arkadaşlarım okulda fazla yok ama okul dışında var." M8:"Fazla Suriyeli arkadaşlarım yok okul içinde ama okul dışında var."

3.2.Araştırmanın İkinci Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt teması olan okuldaki öğretmenlerle iletişime ilişkin geçici koruma kapsamındaki MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Öğretmenlerim beni her zaman dinler.	6	70
Öğretmenlerim beni dinlemez.	1	15
Öğretmenlerim beni bazen dinler.	1	15

Suriyeli öğrenciler %70 oranında öğretmenleriyle olumlu iletişim bağına sahip olduklarını görüşünü bildirmişlerdir. M7:"Öğretmenim beni iyi dinler." M8:"Öğretmenim beni iyi dinler çünkü ben doğru kelimeler seçebilirim ve güzel konuşurum." Bu öğrencilerden %15'i öğretmeni ile olumlu bir iletişim kuramadığını belirtmiştir. M6:"Kendimi ifade edemediğim için beni iyi dinlemiyor. "

3.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt temasına ilişkin geçici koruma kapsamında MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin kendini ifade etmede yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Dile yeterince hâkim olmama	3	36,5
Karşıdaki kişinin hızlı konuşması	4	50

Sınıfta konuşmaktan çekinme

1

13,5

Suriyeli öğrencilerin %50'lik kısmı kendini ifade etmede sorun yaşama nedenini karşısındaki kişinin konuşma hızı ve konuşma tutumuna bağlamaktadır. M1:"Öğrencilerin hızlı konuşmasından çok zorlanıyorum." M3:"Arkadaşlarım hızlı konuşuyorlar ve ben bazen kendimi iyi bir şekilde ifade edemiyorum." M5:" Bazen Türk arkadaşlarım izin vermiyorlar o yüzden konuşamıyorum."

Öğrencilerin %36,5'lik kısmı kendini ifade etmede yaşadığı sorunların, dile yeterince hakim olmamasından kaynaklandığı ifade etmiştir. M2:"Bazı öğrencilerin söylediklerini anlamıyorum ." M6:" Bazen doğru kelimeleri seçemiyorum, kendimi ifade edemiyorum.

Öğrencilerin %15'lik kısmı kendini ifade etmede yaşadığı sorunların nedenini sınıf içinde konuşmaktan çekinme olarak belirtmiştir. M7:"Ben Türkçeyi iyi biliyorum ama konuşmaktan çekiniyorum."

3.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt temasına ilişki MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmada yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılım	5	63,5
Okul içi ve okul dışı faaliyetlere bazen katılım	3	36,5
Okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmama	0	0

Suriyeli öğrencilerin %63,5'lik kısmı okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmada herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. M1:" Bütün faaliyetlere katılıyorum ve bundan çok mutluyum." M7:"Okulda sürekli kutlama yapıyoruz ve çok mutlu oluyorum." M8:"Her zaman kutlamalara katılıyorum, çok eğleniyorum ve mutlu oluyorum."

Bu öğrencilerin %36,5'i faaliyetlere bazen katıldığı bilgisini vermiştir. M3: "Bazen kutluyorum , fazla faaliyet olmadığı için bilmiyorum." Bu faaliyetlerden tamamen habersiz olan ya da faaliyetlere hiç katılmayan öğrenci bulunmamaktadır.

3.5.Araştırmanın Beşinci Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt temasına ilişkin MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin yazılı iletişim konusunda yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Sosyal medyada kendimi yazılı olarak ifade ederim.	4	50
Yüz yüze yapılan konuşmalarda kendimi daha iyi ifade ederim.	4	50

Yazma çalışmalarında sınıfa ayak uydurabilirim.	3	36,5
Yazma çalışmalarında sınıfla aynı hızda anlayıp yazamam.	5	63,5

Beşinci alt temaya ilişkin bazı görüşler :

M1, sosyal medyada kendini yazılı olarak ifade edebildiği halde sınıftaki yazma çalışmalarında başarılı olamamaktadır. M4, sosyal medyada arkadaşlarıyla yazışmadığı gibi sınıftaki yazma çalışmalarına da aktif olarak katılamamaktadır. M5, sınıfta yazma becerilerini geliştirme amacıyla yapılan yazma çalışmalarında aktif olmasına karşın sosyal medyayı yazışmalarda kullanmamaktadır.

M6, okuldan istenilen resmi belgeleri yazmakta zorlanmaktadır, sınıftaki yazı yazma çalışmalarında çalışma hızına yetişememesi sebebiyle bu çalışmalara aktif olarak katılamamaktadır. Fakat sosyal medyada yazılı iletişime önem vermekte, sosyal medyayı yazma becerilerini geliştirmede bir araç olarak görmektedir. M7, sosyal medyada kendini yazılı olarak ifade edebilmektedir. Yazı yazma becerisi iyi olduğu halde sınıftaki yazma çalışmalarında, sınıftaki hızla ayak uyduramamaktadır.

Yaşanılan herhangi bir yazılı iletişim sorununda sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sorunlar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisine rastlanmamıştır.

3.6.Araştırmanın Altıncı Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt temasına ilişkin, MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerden okulda yaşanan çatışmalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Okulda gruplaşma var.	1	15
Okulda gruplaşma yok.	7	85
Okulda şiddete maruz kaldım.	2	25
Okulda şiddete maruz kalmadım.	6	75

Altıncı alt temaya ilişkin bazı görüşler:

M3, okulda şiddet uygulandığını, bu şiddetin öğretmenler tarafından değil, öğrenciler tarafından uygulandığını belirtmektedir. M6, kişisel olarak bir şiddete maruz kalmasa da okulda öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaşadığına ilişkin görüş bildirmiştir.

3.7.Araştırmanın Yedinci Alt Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt temasına bağlı olarak, MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerden derse aktif olarak katılmalarının önündeki engellere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşler	f	%
Yanlış yapma korkusu	4	50
Kendimle alay edilmesi	2	25

Suriyeli öğrencilerden %50'lik kısım sınıfta aktif olarak derse katılmama nedeninin yanlış yapma korkusu olduğu görülmüştür. M4: "Hata yapmaktan korkuyorum." M5: "Evet, sınıfta çok utanıyorum o yüzden cevap veremiyorum."

Bu öğrencilerin %25'lik kısmı sınıfta aktif olarak derse katılmamasını 'alay edilme' korkusuna bağlamaktadır. M3: "Evet yanlış cevap versem arkadaşlarım benimle dalga geçiyor." Bu öğrencilerin %25'lik kısmı derse aktif olarak katıldığını bildirmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Ülkemize kitlesel olarak göç eden geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin, ülkemizdeki varlığı doğal olarak ülkemize bazı sorumluluklar yüklemiştir. Bu sorumlulukların başında Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu gelmektedir. MEB tarafından bu konuda her ne kadar plan, proje ve çalışma hayata geçirilse de bu entegrasyon sürecinde yaşanan birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar eğitime erişim, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon sorunu, müfredat ve öğretim materyalleri sorunu, fiziksel alt yapı sorunları, çocuk işçiliği sorunu, iletişim sorunu başlıkları altında ele alınmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan iletişim sorunlarının entegrasyon sürecinde çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu çalışmada MEB'de öğrenimine devam eden Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunları yine Suriyeli öğrencilerin gözünden incelenmiştir.

Suriyeli öğrencilerin, sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla olan iletişimi incelendiğinde büyük çoğunluğun Türk öğrencilerle olumlu ve etkili bir iletişim bağı kurduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin, diğer Suriyeli öğrencilerle kuvvetli bir iletişim bağına sahip olmadığı, hatta birçoğunun okul içinde diğer Suriyeli öğrencilerle konuşmadığı saptanmıştır. Bu öğrenciler sınıf içinde ve sınıf dışında öğretmenleriyle belirgin bir iletişim sorunu yaşamamaktadır. Öğretmenleriyle olan iletişim bağlarının güçlü olduğunu düşünmektedirler. İletişim sorunları yaşama sebeplerini; karşıdaki kişinin iletişim sırasındaki tutumu, konuşma hızı, kendi dil yeterlilikleri ve sınıf içinde çekinme duygusu olarak belirtmektedirler. Yanlış yapmaktan ve alay edilmesinden korktukları için öğrencilerin yarından fazlası derslere aktif olarak katılmamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerde yapılan yazma çalışmalarında sınıfın yazma hızına yetişememeleri, söylenen cümleleri bir kerede anlamlandıramamaları gibi sebeplerle yazma çalışmalarından tam verim alamamaktadır. Öğrenciler yüz yüze iletişim kurmayı yazılı iletişim kurmaya tercih etmektedir. Çünkü yazılı iletişimde kendilerini doğru ifade edemeyeceklerini ve doğru kelimeleri seçemediklerini düşünmektedirler. Yazılı iletişime eğilimli olmamalarına rağmen sosyal medyayı yazma becerisini geliştirme amacıyla kullanan öğrenciler de vardır. Okul içi ve okul dışı faaliyetlere öğrencilerin büyük çoğunluğu katılmaktadır ve bu faaliyetlerden haberdardır. Suriyeli öğrenciler öğretmenleriyle ilgili herhangi bir şiddet olayı yaşamamıştır fakat sınıftaki ve okuldaki diğer öğrencilerden şiddet gördüklerini belirtmişlerdir. Şiddet gören Suriyeli öğrenciler zamanla okuldaki diğer öğrencilerden kopmaktadır. Bu çalışmadan hareketle Suriyeli öğrencilerin dört temel beceriyi geliştirici çalışmalar yapmaları, sözlü ve yazılı iletişimde yaşadıkları sorunları gidermede önemli rol oynayacaktır. Aynı zamanda akran iletişimini güçlendirecek, öğrenciler arasında kaynaşma sağlayacak etkinliklerde bu sorunların giderilmesinde son derece önemli olacaktır.

KAYNAKÇA

AFAD.(2015)." Afet Raporu | Suriye" <https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikListe1.aspx?ID=16>.

Balkar , B. , Şahin , S. ve Babahan Işıklı , N. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. 12(6),1290-1310

- Beydilli Kaya , E. (2016) Suriyelilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Dil Sorunları . 4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi
- Bulut, S., Sosyal Kanat , Ö., Gülçiçek , D.(2018).Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 7(2),1210-1238
- Gencer,T.E.(2017).Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme :Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10 (54) , 838-851
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü .(2014)."Geçici Koruma Yönetmeliği ". <http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf>
- Karasar, N.(2005).*Bilimsel Araştırma ve Yöntemi (15.baskı)*.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, E.(2018).Yabancılarla Türkçe Eğitiminde Yaşanan Bazı Sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.Cilt :15 Sayı 1
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2015) MEB Stratejik Plan (2015-2019).http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2019).Türkçe Dil Eğitimi .<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgretimi>
- Türnüklü , A.(2000).Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği :Görüşme.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 6 (24), 543 -559
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.Ankara:Seçkin Yayınevi

Künye/Cite as

- Çerçi, A. & Canalcı, M. (2019). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sürecinde Yaşadığı İletişim Sorunları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 57-66.