

Journal of Child and
Development (J-CAD)

**ÇOCUK
DE
GELİŞİM
DERGİSİ**
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2021

Cilt / Volume: 4

Sayı / Number: 8

e-ISSN 2636 - 8935

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

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

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



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)

Yayın Kurulu

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

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

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Arş. Gör. Emin DEMİR

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Prof. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Aralık, 2021

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

ÖNSÖZ

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

Araştırma Makaleleri;

- Covid-19 Pandemisinde Çocuk ve Ailelere Yönelik Yapılan Makalelerin İncelenmesi,
- 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi,
- Uzaktan Eğitimde STEM Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi,
- Çocukların Yeme Davranışlarında Ebeveynlerin Etkisini Ele Alan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi,
- Çocuklarda Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,

Olgu Sunumu;

- Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütölen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu,

Derleme Makaleler;

- Türkiye'de Çocuk Gelişimci Olmak: Çalışma Alanları, Görev ve Yetkileri,
- Helikopter Anababalık ve Gençler Üzerindeki Gelişimsel Etkileri,

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim. Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin sekizinci sayısı 25 Aralık 2021 tarihinde yayınlanacaktır.

25.12.2021

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

1. **Covid-19 Pandemisinde Çocuk ve Ailelere Yönelik Yapılan Makalelerin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) 1-17**
The Study of the Articles regarding Children and Families during the Pandemic Variables (Research Article)..... 1-17
Gül KADAN
2. **3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) 18-45**
The Analysis of 3rd and 4th Grade Students' Views on Peer Bullying (Research Article)..... 18-45
Mustafa KUTLU, Nezahat Hamiden KARACA
3. **Uzaktan Eğitimde STEM Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi)..... 46-72**
Investigation of Preschool Teacher Candidates' Opinions on the Application of STEM Activities in Distance Education (Research Article)46-72
Zeynep TÜRK, Meltem DURAN
4. **Çocukların Yeme Davranışlarında Ebeveynlerin Etkisini Ele Alan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi (Araştırma Makalesi) 73-87**
A Review of Postgraduate Studies on the Influence of Parents on Children's Eating Behaviors (Research Article)..... 73-87
Pınar BAYHAN, Emin DEMİR, Sena ÖZ,
5. **Çocuklarda Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) 88-103**
Investigation of the Relationship Between Mothers' Attitudes and Psychological Well-Being in The nutrition Process of Children (Research Article)..... 88-103
Berfin ELMAS, Yusuf DİLBİLİR, Cumhuri DEMİRALP, Davut AÇAR,
6. **Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu (Olgu Sunumu)..... 104-116**
A Case Report on Home Program and Applications Conducted Online During the Pandemic Process (Case Report).....104-116
Seda KILIÇ, Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
7. **Türkiye’de Çocuk Gelişimci Olmak: Çalışma Alanları, Görev ve Yetkileri (Derleme) 117-133**
Being a child development specialist in Turkey: Fields of Activity, Duties and Powers (Review) ... 117-133
Cihangir KAÇMAZ, Mehmet Akif KAY, Ebru BOĞA, Ahmet TEMİZ, Mine AYANOĞLU, Mehmet SAĞLAM
8. **Helikopter Anababalık ve Gençler Üzerindeki Gelişimsel Etkileri (Derleme) 134-150**
Helicopter Parenting and Developmental Effects on Youth (Review) 134-150
Cansu Hazal GÜÇLÜ, Figen ÇOK

Covid-19 Pandemisinde Çocuk ve Ailelere Yönelik Yapılan Makalelerin İncelenmesi

Araştırma Makalesi/Research Article

Gül KADAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

COVID-19, küresel salgını çocuk ve aileleri derinden etkilemiştir. Pandemi döneminde aile ve çocuklara yönelik yapılan araştırmaların toplu halde ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilikten hareketle araştırmada COVID-19 pandemisinde çocuk ve ailelere yönelik yapılan araştırmaların bir arada ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada Mayıs 2020- Nisan 2021 tarihleri arasında yayınlanan makaleler doküman analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırmada çocuk ve ailelere yönelik belirtilen tarihlerde 1900 çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan editöre mektup olanlar, tam metnine ulaşılamayanlar ve 0-18 yaş çocuk ve aileleriyle çalışılmayan yayınlar kapsam dışı bırakılmış bu yayınlardan sonra kalan 200 yayınlı araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada makalelerin en fazla derleme türünde olduğu, en fazla doküman analiz tekniğinin kullanıldığı, ilköğretim dönemindeki çocuklarla çalışıldığı, 2020 yılında yapıldığı, en fazla iki yazarla çalışıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda en fazla oranda amaçlanan, COVID-19 pandemisinin çocuk ve aileler üzerindeki etkileri olduğu, sonuç olarak da bu etkilerin olumsuz yönde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yazarlar en fazla oranda çocuk ve ailelerinin desteklenmesi gerektiğine yönelik öneri sunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak çalışmanın farklı desenlerde, farklı örneklem gruplarıyla yapılması, pandeminin etkisini azaltmak için toplumda yer alan profesyonellerin iş birliği içinde çalışması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19,
Pandemi,
Aile,
Çocuk,
İhtiyaç

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.10.2021
Kabul Tarihi: 14.11.2021

The Study of the Articles regarding Children and Families during the Pandemic

Abstract

COVID-19 pandemic has deeply affected children and their families. It is a necessity to collectively address, examine and evaluate the research carried out on families and children during the pandemic period. Based on this necessity, it is aimed to examine the studies conducted on children and families during the COVID-19 pandemic. In the study, in which the qualitative research method was used, the articles published between May 2020 and April 2021 were examined via document analysis technique. In the research, 1900 studies were found on children and families on the specified dates. Among these studies, those with letters to the editor, those whose full text could not be reached, and those that were not studied with children aged between 0-18 were excluded from the scope, and research was carried out with the remaining 200 publications. It was determined that the articles were mostly in the cooperation type, the document analysis technique was mostly preferred primary school children formed the sample groups and there were mostly two authors and the studies dated mostly during the year 2020. It has been determined that research effects of the COVID-19 pandemic on children and families was the most popular research topic, and these effects were negative. The authors suggested that children and their families should be supported at the highest rate. Based on the findings it can be suggested that the studies need to be carried out in different designs, with different sample groups, and in cooperation with professionals in the society to reduce the impact of the pandemic.

Keywords

COVID-19,
Pandemic,
Family,
Child,
Requirement

Article Info

Received: 10.06.2021
Accepted: 11.14.2021

(Atıf- How to cite)

Kadan, G. (2021). Covid-19 Pandemisinde Çocuk ve Ailelere Yönelik Yapılan Makalelerin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 1-17.

Giriş

COVID-19 2019 yılının Aralık ayının sonunda Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve pek çok insanın ölümüne yol açan önemli bir salgındır (Qiu vd., 2020). Ortaya çıktıktan çok kısa süre sonra pek çok insanın ölümüne yol açan pandemi için, Dünya Sağlık Örgütü (2020) tüm ülkelere acil önlem almaları gerektiğine yönelik çağrıda bulunmuştur. Bu önlemler ise işyerlerinin kapatılması, uzaktan çalışma imkanlarının getirilmesi, okulların kapatılması, uzaktan eğitime geçiş, karantina ve izolasyon uygulamaları, maske ve hijyen, sosyal mesafe gibi konular olmuştur (URL,1). İfade edilen bu önlemler kısa vadede insan sağlığının korunması ve bulaştırmacılığın azaltılması için önemli olsa da, bu önlemler pek çok insanın işini ve ekonomik özgürlüğünü kaybetmesiyle ya da gelirinde düşme yaşanmasıyla sonuçlanmıştır (Cluver vd., 2020; Russell vd., 2020; URL,2). Alınan önlemler her yaş ve kesimden bireyi etkilediği gibi çocukları da derinden etkilemiştir. Okulların kapatılması, evde geçirilen zamanın artması, çocukların başlangıçta ebeveynleriyle daha yakın ilişki kurmasını ve aile içi ilişkilerin artmasını sağlasa da (Demir- Öztürk vd., 2020), olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir. Ebeveynler hem işlerini evden yürütmek zorunda kalmış, çocuklarıyla birlikte daha kaliteli yaşam geçirmeye çalışmış, çocukların uzaktan eğitim faaliyetlerinde onların en önemli öğretmenleri haline gelmişlerdir. Ancak ebeveynlerin bu konuda bilgi deneyimlerinin yeterli olmaması (Brom vd., 2020; Hughes, 2020; Russell vd., 2020), işyerinden uzakta kalmaları, sosyalleşmede yaşanan sorunlar, medya aracılığıyla verilen hastalığa yönelik korkutucu haberler onlarda endişe ve korku duygularını arttırmıştır (URL, 2). Ebeveynlerin kendilerinin yaşadıkları bu olumsuz duygu ve davranış özellikleri aile hayatının da derinden etkilemesine de neden olmuştur.

Aile bir toplumun gelişmesinde ve devamlılığının sağlanmasında en önemli güçlerden biridir. Aile, bu gücünü hem çocukları başta olmak üzere ailedeki tüm bireylerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını gidererek sağlamakta, hem de iletişim, etkileşim kalıplarını istenilen oranda gerçekleştirerek, çocuklarına rol-model olmaktadır (Duyan, 2018; Sağlam, 2017; Yenilmez, 2017). Ailedeki ebeveynler çocuklarını korumakta, çocuklarını topluma uyumlu bir birey haline getirmeye çalışırken, çocuklarda gelişim görevlerini tamamlayarak rollerini yerine getirmektedir. Bu roller ise gelişim dönemlerine göre farklı özellikleri barındırmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu için etrafındaki her şey yabancıdır. Etrafına yabancı olan bu dünyayı çocuk ilk olarak refleksleriyle, sonra sezgileriyle, sonra denemeler yaparak anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bitmek bilmez bir öğrenme merakıyla çocuk hareket etmekte, soru sormakta, öğrenmeye çalışmaktadır (Aral vd., 2020). Çocuk okul dönemine geldiğinde okul ve akademik hayat onun için çok önemli bir noktaya gelmektedir. Öğretmenin gözdesi olmak, sanat ya da sportif faaliyetlerde başarılı olmak (Ceylan, 2017; Özer, 2017), akran iletişim ve etkileşimi, duygu ve düşüncelerin paylaşımı onun için en önemli gelişim görevleri haline gelmektedir (Fazlıoğlu, 2017; Yıldız- Bıçakçı ve Aral, 2017). Ergenlik dönemi ise insan hayatındaki önemli ve özel bir dönemdir. Bu dönemde, çocuğun gerçekleştirmeye çalıştığı en önemli gelişim görevi ise kendini, kim olduğunu ispatlamaya çalışmak ve aynı zamanda geleceğini şekillendirecek mesleğe yönelmektir (Aral ve Kadan, 2018). Gelişim, oldukça hassas olan bir alandır. Bu hassaslıkla bağlantılı olarak da çevresel etkilere açıktır. Özellikle yaklaşık son iki yıldır yaşanan pandemi süreci bu hassaslığı daha da arttırmış ve adeta kırılğan hale getirmiştir. (Aral vd., 2020).

COVID-19 pandemi süreci, ebeveynleri çaresiz bırakmış, çocuklarının sordukları sorulara cevap verememelerinin yanında, endişe ve kaygılarının çocuklarına yansımaları, çocukların hareketlerinin kısıtlanması,

sokağa çıkamamaları, okula gidememeleri, akranlarıyla bir arada olamamaları, onlarda korku, kaygı, dikkat problemleri, psikolojik ve duygusal problemler, sosyal fobi, değersizlik hissi, aile içinde duygusal ve fiziksel istismar, teknolojinin aşırı kullanılması, akademik başarısızlık gibi sonuçlara neden olmuştur (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Alon vd., 2020; Aral ve Kadan, 2021; Aral vd., 2021; Bradbury- Jones ve Isham, 2020; Ghosh vd., 2020; Hughes, 2020; Karataş, 2020; Lee, 2020; Markowska- Manista ve Zakrzowska- Oledza, 2020; Noviyanti ve Arianto, 2020; Pınar, 2021; Ooesterhoff ve Palmer, 2020; Pisano vd., 2020; Qiu vd., 2020; Russell vd., 2020; Sing vd., 2020; Tarkoçin vd., 2020; Tuzcuoğlu vd., 2021; Tümkan ve Tümkan, 2020; Wagner, 2020). Alan yazında belirtilen bu çalışmalar her ne kadar pandeminin çocuk ve aile üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtse de bu çalışmaların bir arada ele alınarak incelenmesinin önemli olduğu ve elde edilecek sonuçlara paralel olarak önlemlerin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, COVID-19 pandemisinde çocuk ve ailelere yönelik yapılan araştırmaların bir arada ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu genel amaç altında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de yapılan ve aile ve çocuğa yönelik araştırmalarda amaçlananlar nelerdir?
- COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de aile ve çocuklara yönelik yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?
- COVID-19 pandemi sürecinde Türkiye’de aile ve çocuklara yönelik yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlara bağlı olarak araştırmacıların önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, durum çalışmasında doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması araştırılması planlanan bir konunun derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak açıklanmaktadır. Durum çalışmasında kullanılan tekniklerden doküman analiz tekniği ise kayıt ve belgelerin bir arada, belli bir sistematik altında incelenmesidir (Creswell, 2017). COVID-19 pandemisinde belirlenen ana amaç ve alt problemlere yönelik olarak yapılan araştırmaların incelenmesinde nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması yöntemi ile doküman analiz tekniği tercih edilmiştir. Bu tercihin altında yatan temel neden ise, belirlenen amaçta yapılan çalışmaların bir bütünlük içinde ele alınmasıdır. Nitekim amaca ulaşmada yayınlanan çalışmalar bir bütünlük halinde incelenmiş ve sonuca varılmıştır. Bu kapsamda da yayınlanan makalelerin amaç, sonuç ve önerileri COVID-19 pandemisinde çocuk ve aile açısından toplu olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Türkiye’de COVID-19 pandemisinde çocuk ve ailelere yönelik yapılan makalelerin incelenmesi için Mayıs 2020- Nisan 2021 tarihlerinde “Google Akademik” arama motoruna “COVID-19 pandemisi çocuk ve aile” anahtar kelimeleri girilmiştir. Anahtar kelimelerle yapılan aramada 1900 çalışmanın olduğu belirlenmiştir. İfade edilen 1900 çalışmanın tamamı incelenmiştir. Ancak bu yayınlardan 1700’ünün yinelenen yayın, editöre mektup, aile yapısı, aile ve toplum ilişkileri olduğu çocuk ve aileleri kapsamadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın çıkış noktasından hareketle, spesifik olarak “0-18 yaş çocuk ve ergenler”, “Gebe kadınlar”, “0-18 yaş

aralığında çocuğu olan aileler” konularından oluşan 200 yayın araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilme kriterleri olarak yukarıda belirtilen ifadeler ele alınmışken, dahil edilmeme kriterlerinde yüksek öğretim öğrencileri, öğretmen adaylarını içeren çalışmalar ve 0-18 yaş çocuk ve aileleri içermeyen araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamına alınan yayınlara yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında İncelenen Makalelerin Türü, Tekniği, Yazar sayısı, Yöntem, Örneklem Grubu, Yapıldığı Yıla Yönelik Özellikler

Özellikler	f	%
Türü		
Derleme	80	40
Nitel	70	35
Nitel	50	25
Toplam	200	100
Teknik		
Doküman	80	40
Tarama	68	34
Görüşme	42	21
Durum	6 2	3 1
Eylem	1 1	0,5
Ölçekgeliştirme	200	0,5
Retrospektif		100
Toplam		
Örneklem grubu		
Yeni doğan	5	2,2
Okul öncesi	48	21,4
İlköğretim	56	25
Lise	41	18,3
Anne	22	9,8
Anne/Baba	43	19,2
Öğretmen	9	4,02
Toplam	224	100
Yapıldığı yıl		
2020	150	75
2021	50	25
Toplam	200	100
Yazar sayısı		
1	50	25
2	70	35
3	40	20
4	30	15
5	3 3	1,5
6	2 2	1,5
12	200	1
20		1
Toplam		100

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan yayınların özellikleri görülmektedir. Tabloya göre araştırmaların en fazla derleme türünde olduğu (%40), doküman analiz tekniğinin kullanıldığı (%40), 2020 yılında yapıldığı (%75) en fazla oranda ilköğretim dönemindeki çocuklarla çalışıldığı (%25) ve iki yazarla (%35) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak için “Makale İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Makale İnceleme Formu

Makale İnceleme Formu oluşturulduktan sonra alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. (Çocuk gelişimi alanında 1; Tıp alanında 1; Eğitim alanında 1). Uzmanlara sunulan formda araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, incelenmek istenen özellikler açıklanmış, uzmanlar incelemenin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Formda makalenin yöntemi, tekniği, örneklem grubu, hangi yılda yapıldığı, yazar sayısı, araştırmanın yapılma amacı, araştırmada elde edilen sonuçlar ve araştırmacıların önerilerini belirlemek amacıyla alanlar oluşturulmuştur. Belirtilen alanlara göre incelemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler toplanırken ilk olarak Mayıs 2020- Nisan 2021 tarihleri belirlenmiştir. Bu tarihlerin belirlenmesinde COVID-19 pandemi seyrinin gidişatı, okulların uzaktan eğitimde yaşadıkları belirleyici olmuştur. Mayıs 2020- Nisan 2021 tarihleri arasında “Google Akademik” arama motoruna “COVID-19 pandemi çocuk ve aile” anahtar kelimeleri yazılmıştır. Ulaşılan 1900 yayından “0-18 yaş arası çocuk ve bu çocukların ailelerinin COVID-19 pandemi döneminde yaşadıkları sorunlar” kategorisi altında ulaşılan yayınlardan 200’ü araştırma kapsamına alınmıştır. 1900 yayının araştırmaya dahil edilmesinde bu kriter dışında editöre mektup olanlar ve tam metnine ulaşamayan yayınlar araştırma kapsamında bırakılmış, bunun dışında herhangi bir ayırma gidilmemiştir. Araştırmada verilerin analizine yönelik içerik analiz formu oluşturulmuştur. Oluşturulan içerik analiz formuna yönelik alanında uzman olan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır (Çocuk gelişimi alanında 1; Tıp alanında 1; Eğitim alanında 1). Uzmanlara gönderilen formda, içerik analiz formuna yönelik kategori ve alt kategori başlıkları yazılmış, araştırmanın amacı, kapsamı hakkında bilgi verilmiş, ifadeler uygun olan ya da uygun olmayan şekilde cevaplarını yazmalarını istenmiştir. Uzmanlar belirtilen özelliklere yönelik görüşlerini uzman değerlendirme formuna işaretlemişlerdir. Uzmanların tamamı oluşturulan kategori ve alt kategorilerin araştırmanın amacını yansıttığını belirtmişlerdir. Sadece iki uzman sağlık konusunda, sağlığın bir bütün olduğu gerekçesiyle fizyolojik ve psikolojik sağlık alt kategorilerini önermiştir. Uzman görüşünden sonra formda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan içerik analiz formu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: İncelenen Yayınlar Yönelik İçerik Analiz Formu

Kategori	Alt kategori
Amaç	
COVID-19 pandemisinin aileye etkisi	Aile içi şiddet Ailede duygusal/ davranışsal problem İstismar/İhmal
COVID-19 pandemisinin çocuğa etkisi	Yeni doğan Okul öncesi İlköğretim Lise
COVID-19 pandemisi ve fizyolojik sağlık	Kronik hastalığı olan çocuk ve aile Sağlıklı olan çocuk ve aile
COVID-19 pandemisinde eğitim	Uzaktan eğitim Yüz yüze eğitim
Sonuç	
COVID-19 pandemisinin aileye etkisi	Olumlu Olumsuz
COVID-19 pandemisinin çocuklara etkisi	Olumlu Olumsuz
COVID-19 pandemisi ve fizyolojik sağlık	Korunma Sağlık sistemindeki mevcut durum
COVID-19 pandemisinde eğitim	Olumlu Olumsuz

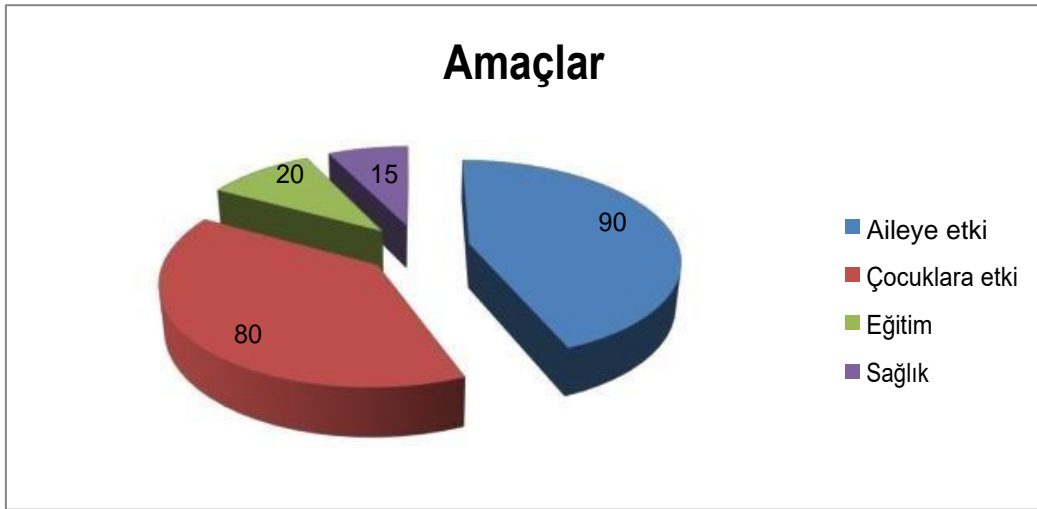
Öneri	
Destek mekanizması	Psikososyal Sosyal Bireysel
Eğitim	Aileeğitimi Teknoloji eğitimi Uzaktan eğitim/ alt yapı çalışmaları Müfredat Hibrit eğitim
Derinlemesine araştırma	Farklı yöntem/Teknik/ Örneklem
Sağlık	Sağlık sistemi Koruyucu sağlık

Araştırma kapsamında yayınlar içerik analiz formu doğrultusunda bağımsız iki araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, araştırmacılar arası güvenilirlik %100 olarak saptanmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirliğin belirlenmesinde, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Görüş birliği)/ (Görüş Birliği)+ (Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

COVID-19 pandemisinde çocuk ve ailelere yönelik yapılan araştırmaların bir arada ele alınarak incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaların bulgularına aşağıda yer verilmiş, bulgulardan elde edilenler alan yazın göz önünde bulunarak tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak yapılan araştırmaların amaçlarının ne olduğu incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan amaçların dağılımı Şekil 1’ de sunulmuştur.

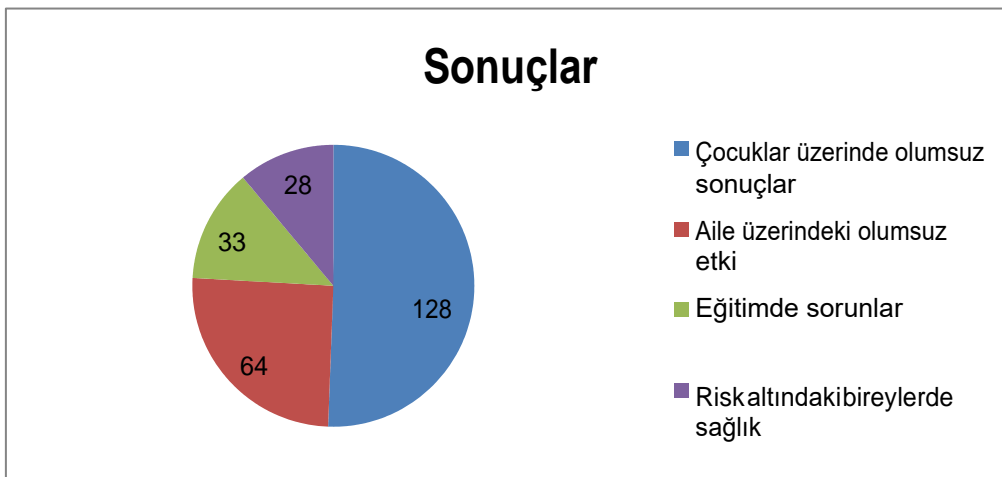


Şekil 1: Araştırmaların Amaçları

Şekil 1’de araştırmaların amaçlarına yönelik dağılım görülmektedir. Araştırmada en fazla oranda amaçlanan COVID-19 pandemisinin aileye etkisinin incelenmesi (n=90) olmuştur. Bu ana kategorinin altında yer alan alt kategorilerde ise en fazla oranda COVID-19 pandemisinde ailede yaşanan duygusal problemlerin (n=51) olduğu, bu oranı sırasıyla davranışsal problemler (n=24), aile içi şiddet (n=16), istismar ve ihmal (n=12) olgularının pandemideki değişiminin belirlenmesi olduğu saptanmıştır. Araştırmalarda en fazla oranda amaçlanan ikinci bulgu ise COVID-19 pandemisinin çocuklar üzerindeki etkisi (n=80) olmuştur. Bu ana kategori altında, COVID-19 pandemisinin ilköğretim dönemi çocukları üzerindeki etkisinin (n=41) ne olduğunun belirlenmeye çalışılmasının en yüksek oranda olduğu, bu oranı sırasıyla okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi (n=38),

lise dönemindeki ergenler üzerindeki etkileri (n=36) ve yeni doğan dönemindeki bebekler üzerindeki (n=5) etkilerinin izlediği saptanmıştır. Araştırmalarda daha az oranda amaçlanan iki başlık ise COVID-19 pandemisinde eğitim (n=20) ve COVID-19 pandemisi ve fizyolojik sağlık (n=15) olmuştur. Bu iki ana kategoriden biri olan eğitim kategorisinde uzaktan eğitim ve COVID-19 pandemisine daha fazla yer verildiği (n=14), yüz yüze eğitimin (n=6) daha az oranda yer aldığı saptanmıştır. COVID-19 pandemisi ve fizyolojik sağlık kategorisinde en fazla oranda sağlıklı çocuklar üzerinde COVID-19 pandemisinin etkisinin ne olduğunun belirlenmesine (n=10) yönelik çalışmaların olduğu daha az oranda ise kronik hastalığı olan çocuklara COVID-19 pandemisinin etkisinin (n=5) ne olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar izlediği saptanmıştır. Bu durumu COVID-19 pandemisinin toplumda ve toplumun en küçük birimi ama aynı zamanda en temel birimi olan aile üzerindeki sonuçlarıyla açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. COVID-19 pandemisi 2019 yılında ortaya çıktığı andan itibaren kitlesel ölümlere yol açan son yılların en önemli küresel salgınıdır. Bu küresel salgının izleri ise aile ve çocuklar üzerinde net izler bırakmıştır. Nitekim işyerleri ve okulların kapatılması yeni bir düzene ayak uydurmayı beraberinde getirmiştir (Cluver vd., 2020; Deltoid, 2020; Russell vd., 2020). Bu yeni düzen ise pek çok bireyin uyum sağlamalarını zorunlu kılmıştır. Mevcut düzenin yerine yeni bir sistemin getirilmesi ise pek çok uyum problemi, duygusal ve davranışsal problemler ile sonuçlanabilmiştir (Öngören ve Yılmaz, 2018). İçinde bulunulan pandemi dönemindeki belirsizlik, duyulan, görülen ve yaşanan kitlesel ölüm haberleri ve ölümler ise zaten zor olan uyum sürecinin daha da zor bir hale gelmesine de neden olmuştur (Aral vd., 2020; Pınar, 2021; Tarkoçin vd., 2020; Tuzcuoğlu vd., 2021; URL,1; URL, 2). Tüm bunların yanında okulların kapatılarak, çok yaygın olmayan uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmek zorunda kalınması ve bunun getirilerinin (Aral ve Kadan, 2021; Brom vd., 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Çaykuş ve Mutlu- Çaykuş, 2020; Hughes, 2020; Turan ve Erkan- Yazıcı, 2021); sağlık sisteminde, COVID-19 pandemisine kadar yaşanan mevcut sağlık sistemi problemlerine hastalığın eklenmesinin (Boyacı, 2020), araştırmacıların yaptıkları araştırmaların amaçlarını açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan ikinci bulgu, yapılan araştırmaların ulaştıkları sonuçlardır. Elde edilen bulguların dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



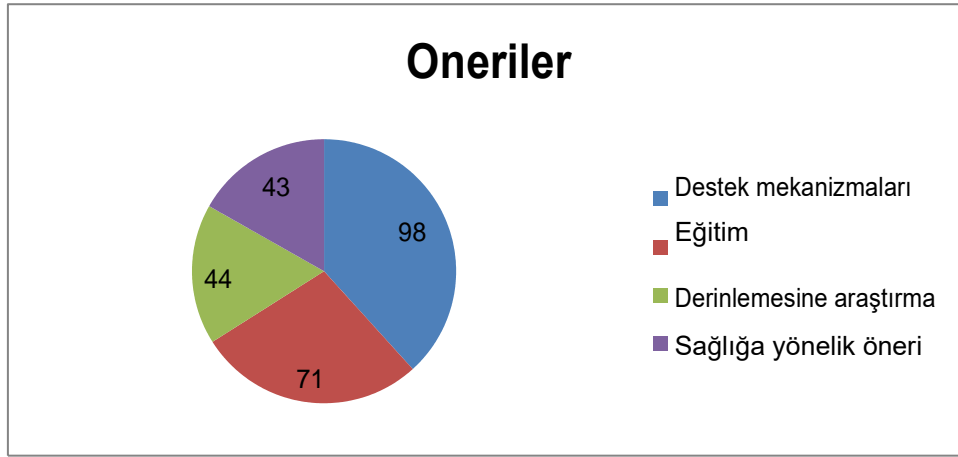
Şekil 2: Araştırmalarda Ulaşılan Sonuçlar

Şekil 2’de araştırmada ulaşılan sonuçların dağılımı görülmektedir. Ulaşılan en fazla sonuç COVID-19 pandemisinin çocuklar üzerinde istenmeyen sonuçlara yol açması (n=128) olmuştur. Bu kategori altında ise en

fazla oran, çocuklarda duygusal sorunlar (n=20) görülmesi olmuş, bu oranı sırasıyla çocuklarda kaygı ve endişenin artması (n=19), çocuklarda davranışsal problemler (n=18), gelişim alanlarına olumsuz etki (n=14), teknolojiye yönelik ilgi ve ekran süresinin artması (n=11), sosyal izolasyon (n=10), çocukların gün içinde rutinlerinde değişimlerin olması (n=9), yeme düzenlerinin etkilenmesi (n=7), akademik başarıda düşme (n=7), hareketlilikte azalma (n=6), COVID-19 a yönelik olumsuz düşünceler (n=5), obezite riski (n=2) ve ruh sağlığına yönelik çalışmaların yetersiz olması (n=1) izlemiştir. Yapılan araştırmalardan en fazla oranda ulaşılan ikinci sonuç, COVID-19 pandemisinin aile üzerindeki etkisi (n=64) olmuş, bu oranı sırasıyla COVID-19 pandemisinde eğitim (n=33), COVID-19 pandemisi ve fizyolojik sağlık (n=28) kategorileri izlemiştir. COVID-19 pandemisinin aile üzerindeki etkisi kategorisinde en fazla oranda kaygı düzeyinin yüksek olması (n=13) gelirken, bu oranı sırasıyla aile içi şiddetin yükselmesi (n=11), ailede duygusal problemler (n=9), ailede psikolojik problemler (n=6), aile bireylerinde davranışsal problemler (n=5), anne-çocuk iletişiminin artması (n=5), ekonomik zorlanma (n=4), ebeveyn sorumluluğunda artma (n=3), ailede sosyal destek azlığı (n=2), ailenin süreci yönetememesi (n=2), pandeminin kriz olarak algılanması (n=2) ve istismar olgularında artış (n=1) izlemiştir. COVID-19 pandemisinde eğitim kategorisinde en fazla oranda uzaktan eğitimde alt yapı sorunları (n=7) ve mevcut uygulamaların yetersizliği (n=7) sonucuna ulaşılrken, bu oranı sırasıyla hibrit eğitimin önemi (n=4), özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyacının karşılanamaması (n=4), okulların kapalı olmasının risk olması (n=3), yaş gruplarına göre okulların açılması (n=3), okulda pandemi kurallarına uygun olarak hareket edilmesi (n=3), geliştirilen ölçme aracının geçerli olması (n=1) ve uzaktan eğitimin en iyi çözüm olması (n=1) izlemiştir. COVID-19 pandemisinde fizyolojik sağlık kategorisinde ise en fazla oranda risk altındaki bireylerin daha fazla enfeksiyona maruz kalması (n=7) ve çocukların bulaştırma oranlarının az olması, daha hafif geçirmeleri (n=7) sonucu gelirken, bu oranları sırasıyla erişkin ve çocuklarda farkındalığın yeterli olmaması (n=3), sağlık hizmetlerine erişememe (n=3), evdeki temasın risk olması (n=1), aşılama oranının düşük olması (n=1), ameliyatların riskli olması (n=1), psikolojik ilaçlarla COVID-19 ilaçları arasında etkileşim (n=1) ve emzirmenin devam ettirilmesinin önemi (n=1) sonuçları izlemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçları çocukların gelişim alanlarındaki olgunlaşmamışlıkla açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Çocuklar yeni doğan döneminden, ergenlik dönemine kadar gelişimlerine devam eden ve her dönemde farklı gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları olan bireylerdir. Ancak çocuklar hangi gelişim döneminde olurlarsa olsunlar en temel özellikleri gelişimlerinde yaşanan olgunlaşmamışlıktır. Bu olgunlaşmamışlık sonucunda olayları doğru değerlendirememekte, doğru yorumlayamamaktadır (Aral vd., 2020). Üstelik okulların kapanması, karantina uygulamaları, bilinmezlik, ebeveynlerin endişeli tavır ve hareketleri, akademik olarak eğitime istedikleri şekilde ulaşamamaları, akranlarından uzak olmak, can sıkıntılarını gidermek için kullanılan teknolojik araçlar çocukların üzerinde istenmeyen sonuçlara yol açmıştır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Alon vd., 2020; Aral vd., 2021; Aral ve Kadan, 2021; Bradbury- Jones ve Isham, 2020; Pınar, 2021; Sing vd., 2020; Tarkoçin vd., 2020; Tuzcuoğlu vd., 2021). Aileler ise bir taraftan evde bulunma, uzaktan esnek çalışmaya uyum sağlayarak, yeni bir düzen oluşturmaya çalışırken, diğer yandan çocukların sorumluluklarını, akademik başarılarını üstlenmek durumunda kalmışlar, bunun sonucunda da olumlu (Demir- Öztürk vd., 2020) ya da olumsuz sonuçlar (Aral ve Kadan, 2021; Cluver vd., 2020; Russell vd., 2020) ortaya çıkmıştır. Eğitim her toplumda önemli olan ve yarınları şekillendirecek önemli bir güçtür (Toker- Gökçe, 2008). Eğitimin başarılı olabilmesi ise öğrenenlere ulaşmasıyla söz konusu olmaktadır. Oysa hazırlıksız geçilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde başarılı olunamadığı, bunun da sonuçlara yansdığı düşünülmektedir. Araştırmada daha az oranda

olsa da sağlığa yönelik sonuçlarda çocukların da erişkinlerle benzer hastalanma oranları, toplumsal farkındalığın önemli olduğu sonuçları dikkati çekmektedir. Bu durumu ise küresel bir salgın olduğu kadar, halk sağlığını doğrudan ilgilendiren hastalıklara yönelik bilgi kirliliğinin önlenmesi ve doğru bilgilere ulaşılması açısından yapılan dünyadaki örneklerle açıklamak mümkündür. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü (2020) hastalığa yönelik tüm devletlere yaptığı çağrıda gereken önlemlerin yanında halkın bilgilendirilmesinin de pandemi ile savaşta önemli olduğunun altını çizmiştir ki bu durumun da araştırma sonuçlarına yansdığı düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan son bulgu ise incelenen araştırmaların sundukları önerilerdir. Önerilere yönelik dağılımlar Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3: Araştırmalarda Sunulan Öneriler

Şekil 3’de araştırmada sunulan önerilerin dağılımı görülmektedir. Araştırmada en fazla oranda destek mekanizmaları (n=98) önerilirken, bu oranı sırasıyla eğitim (n=71), derinlemesine araştırma (n=44) ve sağlığa yönelik öneriler (n=43) izlemiştir. Destek mekanizmaları kategorisinde en fazla oranda çocuk ve ailelere sosyal destek sağlanması (n=35) önerisine yer verilmiş, bu öneriyi sırasıyla psikososyal destek (n=33) ve bireysel destek (n=30) önerileri izlemiştir. Eğitim kategorisinde en fazla oranda önerilen ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi (n=25) önerisi olmuş, bu öneriyi sırasıyla uzaktan eğitime yönelik dinamik çözümler (n=12), teknoloji eğitimi (n=11), alt yapı çalışmaları (n=7), müfredat yenilemesi (n=7), okula uyum çalışmalarının yapılması (n=5), hibrit eğitim (n=4) önerileri izlemiştir. Derinlemesine araştırma kategorisinde en fazla oranda farklı yöntem (n=24) önerisi yer almış, bu öneriyi farklı örneklem (n=20) izlemiştir. Son olarak sağlık kategorisinde ise en fazla oranda koruyucu sağlık hizmetlerine yönelik (n=32) öneride bulunulmuş, bu oranı sağlık sisteminde COVID-19 un dikkate alınması (n=6) ve günlük rutinlerin devamı önerileri (n=1) izlemiştir. Araştırmacıların önerilerini, özellikle son aylarda yapılan tüm önlemlere rağmen bir türlü durdurulamayan pandemi gidişatıyla açıklamak mümkündür. Özellikle aşının bulunmasıyla çok yol kat edilmiş olsa da, halen ölümlerin devam ettiği de ortadadır. Bu durum ise insanların tükenmişliğe girmesine neden olmaktadır. Tükenmişlik sonucunda istenmeyen durumların oluşmaması için destek mekanizmalarının işlevsel olarak sisteme girmesi bir zorunluluktur (Özbezek vd., 2021). Bunun yanında eğitim toplumdaki tüm bireylere ulaştığı anda toplumsal kalkınma sağlanabilecektir. Ancak pandemi döneminde yaşanan eğitimle ilgili sorunların çözümü için başta ailelere verilecek eğitimin yanında, eğitimin yeniden yapılandırılmasının önemli olduğu (Bozkurt, 2020), bunun da önerilere yansdığı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak hastalığın henüz bitmediği bu dönemde koruyucu sağlık hizmetlerinin de bir an önce devreye

alınması yaşanan büyük vaka sayılarını azaltabilecektir (Varol ve Tokuç, 2020). Son olarak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun derleme olduğu, nicel ve nitel yöntemlerle yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından önerilen derinlemesine araştırmanın küresel salgınla mücadelede daha net kararlar almak için gerekli olduğu (TÜBA, 2020) ve bunun da sonuca yansıdığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

COVID-19 pandemisinde çocuk ve ailelere yönelik yapılan araştırmaların bir arada ele alınarak incelenmesinin amaçlandığı araştırmada, araştırmacıların en fazla oranda amaçladıkları, COVID-19 pandemisinin aile ve çocuk üzerindeki etkilerinin belirlenmesi olduğu, ulaşılan en fazla sonucun COVID-19 pandemisinin çocuk ve ailelerinin üzerinde olumsuz sonuçlarının olduğu ve destek mekanizmalarının çocuk ve aileye yönelik yapılandırılması önerilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak:

- Çocuk ve aileler başta olmak üzere toplumdaki tüm bireyler için işlevsel destek mekanizmalarının geliştirilmesi
- Ailelere yönelik eğitimlerin çevrim içi uygulanması
- Eğitimde çocukların düzeylerinin belirlenerek, pandemi döneminin olumsuzluklarını ortadan kaldırılmasına yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması
- Pandeminin etkilerini ortadan kaldırmada meslek profesyonellerinin bir arada çalışması
- Koruyucu sağlık hizmetlerinin her alana indirilmesi
- Farklı örneklem ve farklı desenlerle araştırmaların planlanması ve uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

- Alon, T.M., Doepke, M., Olmstead- Rumsey, J. ve Tertilt, M. (2020). The impact of covid-19 on gender equality. *National Bureau of Economic Research*, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w26947/w26947.pdf.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. N. Aral ve Z.F. Temel (Eds.). *Çocuk gelişimi*. İçinde (s. 236-262). Ankara: Hedef Yayınları.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Boyacı, İ. (2020). Türkiye sağlık sisteminin dönüşümü (2003-13): Covid-19 pandemisi ile mücadele sürecinde sağlık reformlarına yeniden bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 19(37), 59-80.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirus (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bradbury- Jones, C. ve Isham, L. (2020). The pandemic paradox: The consequences of covid-19 on domestic violence. *Journal of Clinical Nursing*, 29(13-14), 2047-2049.
- Brom, C., Lukovsky, J., Gregor, D., Hannemann, T., Strakova, J. ve Svoricek, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st- 9th grades' parents. *Researchgate*, <https://www.researchgate.net/publication/340738244>.
- Burke, J. ve Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. <https://www.researchgate.net/publication/340444601>. 26.04.2020.
- Ceylan, R. (2017). Fiziksel gelişim. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 56-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Cluver, L., Lachman- McLaren, J., Wessels, I. ve Bachman, G. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Corresponding*. DOI:10.1016/50140-6736.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaykuş, E.T. ve Mutlu- Çaykuş, T. (2020). Ways to promote children' resiliency to the COVID-19: Pandemic suggestions for families, teachers and mental health specialists. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 7(5), 95-113.
- Deltoid (2020). Küresel COVID 19 salgınının Türkiye'de farklı kategorilere etkileri. <https://www2deleoite.com/content/dam/Delointte/tr/Documents/cunsulting/kuresel-covid-19-salgininin-turkiyede-farkli-kategorilere-etkileri.pdf>. 25.04.2020.
- Duyan, V. (2018). Ailede kriz yönetimi. K. Tepeli ve E. Durualp (Eds.). *Aile yaşam döngüsü*. İçinde (s. 232-260). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Dünya Sağlık Örgütü (2020). <https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/mental-health-considerations.pdf>. 10.12.2020.
- Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal gelişim. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 154-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Ghosh, R., Dubey, M.J., Chatterjee, S. ve Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Peditr*, 72(3), 226-235.

- Hughes, C.(2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling current and critical issues in curriculum. *Learning and Assessment*, 36, 3-17.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescence Health*, 4(5), 397-404.
- Markowska- Manista, U. ve Zakrzewska- Oledzka, D. (2020). Family with children in times of pandemic- what, where, how? Dilemmas of adult imposed prohibitions and orders. M. Baranowski, A. Jarynowski, M. Wojta- Kempa ve M. Pronckowlak- Sochansko (Eds.). *Society register*, 4(3). İçinde (s. 89-111). Poland: Fullbright.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Sage, Thousand Oaks: CA.
- Noviyanti, P. ve Arianto, D. (2020). Social media analysis: Utilization of social media data for research on COVID-19. *Researchgate*. <https://www.researchgate.net/publication/340511574>.
- Oosterhoff, B. ve Palmer, C.A. (2020). Attitudes and psychological factors associated with news monitoring, social distancing, disinfecting and hoarding behaviors among US adolescents during the coronavirus disease 2019 pandemic. *JAMA Pediatr*, 174(12), 1184-1190.
- Öngören, S. ve Yılmaz, E. (2018). Rastlantısal krizler. K. Tepeli ve E. Durualp (Eds.). *Aile yaşam döngüsü*. İçinde (s. 288-328). Ankara: Hedef Yayınları.
- Özbezek, B.D., Paksoy, H.H. ve Çopuroğlu, F. (2021). Covid-19 pandemi döneminde sağlık çalışanlarının sosyal destek algılarının tükenmişlik düzeyine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11413-434.
- Özer, D. (2017). Motor gelişim. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 76-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Pisano, L., Galimi, D. ve Cerneglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of COVID-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. *Researchgate*, <https://www.researchgate.net/publication/340620013>.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z, Xie, B. ve Yu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 331-333.
- Russell, M.V., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. ve Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolescence Health*, 4, 397-404.
- Sağlam, M. (2017). Aile içi iletişim. N. Aral (Ed.). *Çocuk ve iletişim*. İçinde (s. 308-324). Ankara: Vize Yayınları.
- Sing, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G. ve Joshi, G. (2020). Impact of covid-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 239, 1-10.
- Toker- Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Turan, İ. ve Erkan- Yazıcı, Y. (2021). İlköğretim yapılarının pandemi ve post pandemi süresince kullanımına yönelik tasarım önerileri. *Journal of Interior Design and Academy*, 1(1), 14-33.
- TÜBA(2020). Covid-19: Pandemi değerlendirme raporu. www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/covid-19%20Raporu-Final%2Bpdf. 2.09.2021.
- URL,1: <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/>. 26.04.2020.
- URL,2: <https://www.psikiyatri.org.tr/TPD.Data/Uploads/files/KarantinaCOVID.pdf>. 25.04.2020

- Wagner, K.D. (2020). Addressing the experience of children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal Clin. Psychiatry*, 8(3), 20ed13394.
- Varol, G. ve Tokuç, B. (2020). Halk sağlığı boyutuyla Türkiye’de COVID-19 pandemisinin değerlendirilmesi. *NKMJ Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 579-594.
- Yenilmez, Ç. (2012). *Aile yapısı ve ilişkileri*. Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Yıldız- Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2017). Dil gelişimi. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 132-150). Ankara: Pegem Akademi.

İncelenen Yayınlar

- Abukan, B. Yıldırım, F. ve Öztürk, H. (2020). Covid-19 salgınında çocuk olmak: Gelişim dönemlerine göre sosyal hizmet gereksinimleri ve öneriler. *Turkish Studies*, 15(6), 1-14.
- Akbayrak, K., Vural, G. ve Ağar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirus pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499.
- Akın, F. ve Aslan, N. (2021). COVID-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: Bir eylem araştırması. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 21), 8-17.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B.T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Altın, G. (2020). COVID-19 pandemisi bağlamında kadına karşı şiddete ilişkin bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 211-225.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Aral, N., Aysu, B. ve Kadan, G. (2020). COVID-19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 360-379.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Kurtoğlu- Karataş, B., Güneş, L.C. ve Kadan, G. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: Deneysel bir çalışma. *Turkish Studies Education*, 16(2), 1105-1124.
- Arı- Arat, C. ve Gülay-Ogelman, H. (2021). Küçük çocukların COVID-19 sürecinde teknolojik araç kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-32.
- Arsalan- Dikme, Ş. ve Gültekin, B.K. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin evden çalışan ebeveynler ve çocuklarına etkileri. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Atalan-Ergin, D. (2021). COVID-19 uzaktan eğitimde ana-baba aracılık stratejileri ve akademik başarı. *VIII th. International Eurasian Educational Research Congress*, 7-10 July, Turkey, Aksaray.
- Avan, H., Koç, E.T. ve Vural, B. (2021). Çocukları salgın sürecinde okula devam eden ebeveynlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: 6-12 yaş örneği. *J. Health Pro. Res.* 3(2), 65-74.
- Ayakdaş- Dağlı, D., Büyükbayram, A. ve Baysan- Arabacı, L. (2020). COVID-19 tanısı olan hasta ve ailesine psikososyal yaklaşım. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 191-195.
- Aydın, R., Kızılkaya, T., Hancıoğlu- Aytaç, S. ve Taşlar, N. (2020). COVID-19 pandemisinde gebelik, doğum ve doğum sonu dönemde kadınların sosyal destek gereksinimi ve ebeklik yaklaşımları. *Turkish Studies*, 15(4), 679-690.
- Ayhan- İzmirli, L. (2021). Milletler arası çocuk kaçırmanın hukuki yönlerine dair Lahey Sözleşmesinin 13/1-B maddesi bağlamında COVID-19 pandemisinin çocuğun mutad meskenine iadesine etkisi. *YHBD*, 6(2), 469-512.
- Baki, S. ve Piyal, B. (2020). Covid-19 pandemisi ve benzeri olağanüstü durumlarda sağlık çalışanları açısından iş-aile çatışması. *Sağlık ve Toplum, Özel Sayı*, 119-123.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö.F. ve Yılmaz, E. (2021). Problemlerli internet kullanımında güncel bir risk faktörü: COVID-19 pandemisi. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 31), 97-121.
- Bayındır, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 127-140.
- Bosnalı, O. ve Tander, B. (2020). COVID-19 pandemisi ve çocuk cerrahisi. *Çocuk Cerrahi Dergisi*, 34(1), 1-8.
- Bulgurcuoğlu, S.E. ve Kelebek- Küçükarslan, G. (2021). Covid-19 pandemisinde (yeniden) inşa edilen mekanda kadına yönelik ev içi şiddeti anlamak. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39(1), 71-83.
- Bulucu- Büyüksoy, G.D., Özdi, K. ve Çatıker, A. (2021). COVID-19 pandemisinde 6-12 yaş arası çocuklarda karışılmamış sağlık hizmeti gereksinimleri. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 4-17.

- Bülbül, B. ve Hacımustafaoğlu, M. (2020). COVID-19 epidemiyolojisinde okulların açılmasının etkisi. *J. Pediatr Inf.* 14(4), 257-260.
- Çağlar, M. ve Yeşiltepe- Oskay, Ü. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde gebelik ve doğum yöntemi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 2(2), 99-104.
- Çalışkan, Y. (2020). COVID-19 pandemisi ve karantina sürecinde çocuk ruh sağlığı. *Medical Research Report*, 3(1), 149-154.
- Çelik, Ş. ve Çok, E. (2021). COVID-19 pandemi sürecinin aile üzerine etkisi. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6(11), 43-49.
- Çiftçi, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde çocuklar: Derleme. *Medical Research Reports*, 3(1), 140-148.
- Daşçı- Sönmez, E. ve Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan& İnsan*, 8(27), 63-82.
- Demir, A. ve Çifci, F. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde egzersizin lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 169-179.
- Demir- Öztürk, E., Kuru, G. ve Demir-Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür, çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 204-220.
- Demir, R. ve Taşpınar, A. (2021). Koronavirus pandemisinin kadının yaşamına ve sağlığına yansımaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4), 779-789.
- Dilber, F. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve aile iletişimi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1203-1218.
- Doğan, B.K. ve Pekasıl, A.N. (2020). COVID-19 pandemisi bağlamında evsizler mevsimlik tarım işçileri, şartlı mülteci ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin soruları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 275-292.
- Döğer, S.S. ve Kılınç, F.E. (2021). Okul öncesi dönemde çocukların covid-19 pandemisinde ev karantinası yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-24.
- Duygulu, S. ve Hepkan, Z. (2021). Teknolojik bağımlılık mı, teknolojik yeterlilik mi? Covid-19 pandemisine bağlı olarak ortaya artan ekran süresi bağlamında aile ve öğretmenlerin gençlerin teknoloji kullanımına dönük yaklaşımlarının incelenmesi. *Communication and Technology Congress*, April 12th-14th, 2021, Turkey, Istanbul.
- Erçetin, Ş.Ş., Potaş, N., Açıkalın, Ş.N., Koçtürk, N. ve Abal, S. (2021). Effects of COVID-19 on gifted students' quality of life (QOL-GSS): Scale development and application. *Sakarya University of Journal of Education*, 11(1), 28-50.
- Erdoğan, F.F. (2020). COVID-19 ve çocuk nörolojisi. D. Uludüz ve A. Özge (Eds.). *Nörolojik bilimler ve COVID-19*. İçinde (s. 61-64). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Erol, R. (2020). COVID-19 enfeksiyonunun çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 109-114.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğretim öğrencileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 529-551.
- Esmeray, O., Öner, C., Çetin, H. ve Şimşek, E.E. (2021). Bir eğitim aile sağlığı merkezinin COVID-19 pandemi deneyiminin incelenmesi. *Acta Medica Nicomedia*, 4(2), 52-63.
- Gökalp- Yılmaz, G. (2021). Covid-19 pandemisinde eşitsizliklerin yeniden üretilmesi bağlamında akademisyen anne olmak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 18(72), 60-93.
- Göker, M.E. ve Turan, Ş. (2020). COVID 19 pandemi sürecinde problemlili teknoloji kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(COVID-19 Özel Sayısı), 108-114.
- Göl- Güven, M., Şeker, V., Erbil, F., Özgünlü, M., Alvin, G. ve Uzunkök, B. (2020). Covid-19 pandemisinin aile yaşantısına yansımaları (Covid-19 aile) rapor-2. <https://mg1wsimg.com/blooby/90/7cc36312-26f1-4303-a5b4-od1598c91023/covid-19%20Aile%20Rapor%20%20-001.pdf>.
- Görgülü- Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid- 19 a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Görmüş, K. ve Arslan, S. (2020). Sosyal hizmet perspektifinden Covid-19 salgını sürecinde aile içi şiddet olgusuna dair genel değerlendirme. A. Özdemir (Ed.). *Sosyal hizmet*. İçinde (s. 9-22). Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Günay, T. (2020). COVID-19 pandemisinde okulların yeniden açılmasına yönelik görüşler. Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi (Eds.). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. İçinde (s. 49-54). Ankara: TTB.
- Güney, S.A. ve Bağ, Ö. (2021). Ülkemizde COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan karantina süreçlerinin başlangıç döneminde çocukluk çağı cinsel istismarına ait özellikler. *Turk J. Child Adolesc. Ment. Health*, 28(1), 27-34.
- Güngör, V. ve Aşkın, D. (2021). Afet ve aile içi ilişkiler: Covid-19 pandemisinin aile içi tartışma ve şiddet üzerindeki etkileri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 46-55.

- Hacımustafaoğlu, M. (2020). COVID-19 and re-opening of schools: Opinions with scientific evidence. *Türk Pediatri Arşivi*, 55(4), 337-344.
- Haykır, N. (2020). Emzirme ve COVID-19 pandemisi. *South Clin. Ist. Euras.*, 31 (Özel Sayı), 74-77.
- Işık, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgını döneminde ailede krize müdahale. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-9.
- İnci- Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Kaba, Ö. ve Somer, A. (2020). Pediatrik popülasyonda COVID-19 pandemisi. *Çocuk Dergisi*, 20(2), 66-71.
- Kaplan, V., Kürümlüoğlu, R. ve Bütün, B. (2021). COVID-19 pandemisine bağlı karantina sürecinin ergenlerin gelecek beklentileri ve anksiyete düzeylerine etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 12-23.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(7), 165-176.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. B. Gençdoğan (Ed.). *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi*. İçinde (s. 54-74). Ankara Türkiye Klinikleri.
- Kardeş, H. ve Örnek, Z. (2020). COVID-19 pandemisine pediatrik yaklaşım. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 2170-176.
- Koçak, Z. ve Harmancı, H. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailede ruh sağlığı. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 183-207.
- Korkmaz, N.H., Öztürk, İ.E., Rodoslu, C. ve Uğur, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde fiziksel aktivite düzeylerindeki değişikliklerin incelenmesi. (Bursa ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 101-115.
- Kuş, Z., Mert, H. ve Boyraz, F. (2021). COVID-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşitsizliği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493.
- Küçük- Biçer, B. ve İlhan, M.N. (2020). COVID-19 un çocukların sağlığı üzerine etkisi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, Özel Sayı*, 103-111.
- Küçükşen, K. (2020). COVID-19 günlerinde “ev halleri” nin karikatürlere yansımaları göstergebilimsel bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(6), 38-57.
- Lotfi, S., Özkan, A.O. ve Oğuz, N. (2021). Özel gereksinimli çocuklara sahip annelerin Covid-19 salgını süresince yaşadığı sorunlarla başa çıkma tutumlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 787-803.
- Merter, T. ve Sözeri, B. (2021). Reflections of COVID-19 infection in children. *Jour. Umraniye Pediatr*, 1(1), 1-5.
- Ovalı, F. (2020). Yeni doğanlarda COVID-19 enfeksiyonları. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Öcak, Z. (2020). COVID-19 pandemisinde okul sağlığına yaklaşım: Almanya örneği. Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi (Eds.). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. İçinde (s. 36-49). Ankara: TTB.
- Özer- Özlü, N.G. ve Vural, F. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocuk cerrahisinde uygulamalar. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(2), 343-349.
- Öztürk, Y., Özyurt, G., Görmez, V., Aslankaya, Z.D., Baykara, H.B., Ekinci, Ö., Kaya, İ., Adak, İ., Esin, İ.E., Turan, S., Sarı, M., Göl-Özcan, G., Ermiş, Ç., Ekinci, N., Doğan, Ö.İ., Tiryaki, İ., Kitapçioğlu, S., Tufan, A.E., İnal, N. ve Pekcanlar- Akay, A. (2020). COVID-19 salgının çocukların yeme düzeni ve ebeveynlerin kaygı düzeyi üzerindeki etkileri: Çok merkezli bir çalışma. *Turk Journal Child Adolescence Mental Health*, 28(1), 14-18.
- Öztürk, M.S., Yılmaz, N., Demir- Erbil, D. ve Hazar, O. (2020). COVID-19 pandemi döneminde hane halkındaki çatışma ve birlik beraberlik durumunun incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 295-314.
- Özyürek, A. ve Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Pars, H. (2020). COVID-19 pandemisinde çocuklar ve pediatri hemşiresinin rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı), 66-75.
- Pınar, Y. (2021). Pandemi sürecinde sosyalizasyonun çocuklar üzerindeki olası etkileri: Bir model önerisi. *Nesne*, 9(20), 379-395.
- Sakarya, S. (2020). COVID-19 pandemisi sürerken okulların yeniden açılması: Olası riskler ve güvenli açılma için öneriler. Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi (Eds.). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. İçinde (s. 9-29). Ankara: TTB.
- Sardohan- Yıldırım, A.E. ve Bozak, B. (2021). COVID-19 sürecinde çoklu yetersizliği olan çocukların ailelerine sunulan destekler: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 154-172.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.

- Sarman, A., Tuncay, S. ve Sarman, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı), 69-75.
- Savi- Çakar, F. ve Uzun, K. (2021). COVID-19 pandemi sürecinin ergenlerin ve ebeveynlerin yaşamına yansımaları: Ebeveyn bakış açısından bir değerlendirme. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities* 6(12), 161-189.
- Serhatlıoğlu, S. ve Göncü, N. (2020). COVID-19 ve aile planlaması hizmetlerine yansımaları. *Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 184-191.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Sönmez, B. (2020). Çocuklarda Covid-19 enfeksiyonu. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 12(3), 77-86.
- Sözen, N. (2020). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(12), 302-319.
- Şahbudak, B. ve İnal- Emiroğlu, N. (2020). Çocuk ve ergende COVID-19 salgını ve duygu durum bozukluğu birlikteliği. *Turk Journal Child Adolescence Mental Health*, 27(2), 59-63.
- Şahin, B., Hoşoğlu, E. ve Önal, B.S. (2020). Anxiety symptoms in healthcare workers and their children during the COVID-19 pandemic in Turkey. *NKMJ Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 321-330.
- Şahin, E., Öz, A.O. ve Özdurak- Sıngın, R.H. (2020). Covid-19 pandemi sürecinin otizm spektrum bozukluğunda motor becerilere etkisi. *VIII th International Eurasian Educational Research Congress, 7-20 July, 2021, Turkey, Aksaray*.
- Şahin, B., Sultan- Önal, B. ve Hoşoğlu, E. (2021). COVID-19 geçirmiş sağlık çalışanlarının çocuklarında anksiyete düzeyleri ve uyku sorunları. *Turk Journal Child Adolescence Mental Health*, 28(1), 41-48.
- Şenol, F.B. ve Can-Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim*, 49(1), 439-458.
- Şentürk- Pılan, B., Özboran, B., Yüksel, G., Tortop, E., Çalışan, R., Yuluğ, B., Tokmak, H.S., Anılır, G., Köse, S., Erermiş, S., Yüncü, Z. ve Bildik, T. (2021). COVID-19 ve okul öncesi yaş grubu ruh sağlığı. *Ege Tıp Dergisi*, 60(2), 128-135.
- Şimşek, Z. (2020). Biyolojik afet olarak Covid-19 pandemisi özelinde mevsimlik tarım işgücü ve ailelerine yönelik temel sağlık hizmetlerinin sunumu. *Sağlık ve Toplum, Özel sayı*, 103-111
- Tar, E. ve Atık, D. (2020). Pandemi döneminde çocuklarda obezite riski. *Diyabet, Obezite ve Hipertansiyonda Hemşirelik Formu Dergisi*, 12(2), 37-41.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Investigation of behavioral changes and awareness levels of preschool children in pandemic process (COVID-19) by applying to mothers' opinions. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Telli, S.G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrim içi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Turan, H. ve Akkaynak, M. (2021). Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerde sağlık anksiyetesinin tükenmişlik üzerindeki etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 577-588.
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. ve Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Tümkan, F. ve Tümkan, Ş. (2020). Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aranın ilkokullardaki eğitim açısından yarattığı değişimin etkilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 1163-1184.
- Türkmen, H. ve Sürgüt, C. (2020). COVID-19 salgınında LGS na hazırlanan 8. Sınıf öğrencisi olmak. *TURAN-SAM: Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(50), 32.
- Ünal, I. (2020). COVID-19 pandemisinde eğitim düzenlemeleri/uyarlamaları için görüş ve değerlendirmeler. Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi (Eds.). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. İçinde (s. 29-36). Ankara: TTB.
- Ünal, E., Atık, D. ve Gözüyeşil, E. (2021). COVID-19 pandemisi ve kadınlar. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-8.
- Üstündağ, A. (2021). COVID-19 karantinasının çocukların günlük yaşamı ve alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 14-22.
- Yanardağ, R., Özkan, Y. ve Yalçındağ, F.N. (2021). Kronik üveit hastalığı olan çocuğa sahip ebeveynlerin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin deneyimleri. *TSHD Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 17, 38-58.
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. E.S. Ercan, Ç. Yektaş, A. E. Tufan ve Ö. Bilaç (Eds.). *COVID-19 pandemisi ve çocuk ve ergen ruh sağlığı*. İçinde (s. 13-18). Ankara. Türkiye Klinikleri.
- Yersel, Ö.B., Akbaş, A. ve Durualp, E. (2021). Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocukların günlük yaşam aktiviteleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(1), 126-145.

- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). COVID-19 salgının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122.
- Yıldız, Y., Telatar, T.G., Baykal, M.H., Aykanat Yurtsever, B. ve Yıldız, İ.E. (2021). COVID-19 pandemisi döneminde aşı reddinin değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 200-205.
- Yılmaz, E. ve Aydın-Doğan, R. (2021). COVID-19 pandemisi nedeniyle yaşanan toplumsal izolasyonun aile içi kadına yönelik şiddet üzerindeki etkisi. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Zabcı, N. ve Karadeniz, G. (2021). Koronavirüs pandemisinde annenin ruhsal süreçlerinin çocuklarda görülen belirtilere yansımaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 12-26.
- Zeybekoğlu- Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 78-94.

Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Mustafa KUTLU, MEB

 Nezahat HAMİDEN KARACA, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerine Etkisinin İncelenmesidir. Araştırma, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı, Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesinde üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 96 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel yöntemle tek grup ön-test-son-test desen kullanılarak araştırmanın modeli desenlenmiştir. Yürütülen çalışmanın verileri açık uçlu anket formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” hazırlanmış ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Görüş Formları” sekiz oturumluk eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin görüş formlarından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, zorbalığı eğitim programı öncesi “Kavgaya etmek”; eğitim programı sonrası “Güç dengesizliği” olarak ifade etmişlerdir. Zorbalıkla en çok “Bahçede”, “Okula gelip giderken” karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Eğitim programı öncesi “Oyun içindeki tartışmaların” zorbalığa neden olduğunu belirtirken; eğitim programı sonrasında ise “Nedensiz yere itme vb.” davranışların zorbalığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin “Uyararak, kızarak” zorbalığa müdahalede bulduklarını belirtmişlerdir. Zorbalığın önlenmesine yönelik neler yapılabileceği konusunda öğrenciler, birbirlerine karşı “saygılı ve anlayışlı olunması” gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Program genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akran zorbalığına yönelik bilgi sahibi oldukları ve zorbalıkla nasıl mücadele edeceklerine dair fikir edindikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Akran zorbalığı,
Eğitim programı
Öğrenci görüşleri.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.10.2021

Kabul Tarihi: 13.12.2021

The Analysis of 3rd and 4th Grade Students' Views on Peer Bullying

Abstract

The purpose of this purpose is to Investigate the Effect of the Peer Bullying Awareness Education Program on the Opinions of Peer Bullying in the 3rd and 4th Grade Elections. The research was conducted with 96 students studying in three different state schools in Iscehisar district of Afyonkarahisar province in 2019-2020 academic year. The model of the research was patterned using a single group pretest-posttest design with a weak experimental method, one of the quantitative research methods. Data from the study was obtained using open-ended questionnaire forms. A “peer bullying awareness training program” was prepared by the researcher and “Student Opinion Forms” prepared by the researcher were applied before and after the eight-session training program. According to the results obtained from the students' opinion forms as a result of the research, students stated that "fighting" before the education program; they expressed it as "power imbalance" after the training program.

Keywords

Peerbullying
Educational program,
Student views

Article Info

Received: 10.31.2021

Accepted: 12.13.2021

(Atıf- How to cite)

Kutlu, M., ve Karaca, NH. (2021). Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 18-45.

Sorumlu Yazar: Mustafa Kutlu, mustafakutlu@windowslive.com

They stated that they mostly encountered bullying in "In the Garden", "When coming and going to school". While he stated that "discussions in the game" before the training program caused bullying; after the training program, "pushing for no reason, etc." they stated that behaviors cause bullying. The students stated that their teachers intervened in the bullying by "warning them, getting angry". The students stated that they should be "respectful and understanding" towards each other about what can be done to prevent bullying. When the program was evaluated in general, it was seen that the students had knowledge about peer bullying and got an idea about how to fight bullying.

Giriş

Son yüzyıldaki değişen yaşam koşulları, birçok alanda olduğu gibi birey ve toplum hayatında da değişikliklere yol açmaktadır (Gülay, 2008; Başar ve Çetin, 2013). Değişiklikler ve gelişmeler öğrencinin duygusal, davranışsal ve sosyal yönlerinin ihmal edilmesinin hedeflenen akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin okuldan soğumalarına ve uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Üstündağ Şener, Başar, Şen ve Göncü, 2015). Başta şiddet olmak üzere tüm bu olumsuz gelişmeler, bireysel, toplumsal ve hatta evrensel bir problem haline dönüşmektedir (Başar ve Çetin, 2013). Bu problemleri ancak sağlıklı toplumlar çözebilmektedir (Kocacık, 2001). Toplum, tüm bu sorunlara çözüm üretmeyi gerekli kılmakta; eğitimin önemini bir kez daha öne çıkarmakta, ailelerden ve okullardan beklentileri artırmaktadır. Yaşar, Erbasan, Akçeşme, Korkmaz ve Gedik (2018)'e göre "Çocukların kendi güvenliklerini sağlamaya yönelik eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek önleme çalışmalarına acilen gereksinim duyulmaktadır."

Ailesi, bireyin doğumundan itibaren ilk eğitim yeridir. Bireyin, aile bireyleri ile sıcak ilişkiler içerisinde olması, orta çocukluk ve ergenlik dönemlerinde olumlu akran ilişkileri göstermesini sağlamaktadır (Polat ve Güldoğan, 2016). Aileden sonra toplumsal ilişkileri ve sosyal hayatı öğrenebildiği, akranlarıyla en yoğun iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu ortam, okullar olarak görülmektedir. Okulun temel amaçlarından biri çocukların sosyalleşebilmelerini ve toplumun bir parçası olduklarını kavrayabilmelerini sağlamaktır; ancak çocukların akranlarıyla ilişkileri her zaman istenilen şekilde olmamaktadır. Çocuğun okul yıllarında yaşayacağı olumsuz akran ilişkileri, ileriki yaşamında akademik başarısına ve sosyal-duygusal gelişimine zarar verebilmektedir (Atış-Akyol, Yıldız ve Akman, 2017). Okullarda akranlar arasında yaşanan ve çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan en önemli etken akran zorbalığı olarak görülmektedir.

Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı, gücünün zayıfı devamlı ve kasıtlı bir biçimde rahatsız etmesi olarak ifade edilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Üstündağ-Şener, Başar, Şen ve Göncü, 2015). Akran zorbalığı, yıllardır okullarda yaygın bir sorun olarak belirtilmektedir (Tompson, 2019). Okullarda akran zorbalığı olgusu ile ilk olarak 1970'lerde İskandinav ülkelerinde karşılaşılmaktadır (Olweus, 1993; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson&Sarvela, 2002). Sharp ve Smith (2003)'e göre zorbalık fiziksel, sözel ve

dolaylı olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012). Fiziksel zorbalık, zorbalının karşılarındakilere doğrudan fiziksel güç uygulamalarıdır. Sözel zorbalık, zorbalının, kurbanları kullandıkları sözlerle yıpratmasıdır. Dolaylı zorbalık ise zorbalının kurbanlarına yönelik doğrudan fiziksel veya sözel güç kullanmadan onları dolaylı yollarla incitmeleridir.

Akran zorbalığının zorba, kurban, zorba/kurban ve seyirci rolleri bulunmaktadır. Günümüzde, birçok bireyin belki de okul yıllarında zorba, kurban, zorba/kurban ya da seyirci olarak zorbalıkla ilgili bir anısı bulunmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011). Ancak bireyler zorbalık yaşadıklarında bunun farkına varamamaktadırlar (Coşkun-Akyüz, 2019; Yelboğa ve Koçak, 2019).

Akran zorbalığına yönelik son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; Barik (2020), akran zorbalığını önlemede öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin 4. sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Akay (2019), ilköğretim öğrencilerinin duygusal farkındalığını artırmaya yönelik çeşitli uygulama ve faaliyetlerin okulda akran zorbalığının önlenmesine etkisini incelemiştir. Gökkaya ve Tekinsav-Sütcü (2018), “ilköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik Bilişsel Davranışçı teknikleri içeren bir grup terapisi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi” amacıyla 5. ve 6. sınıflara devam eden 1051 öğrenci ile anket çalışması gerçekleştirmiştir. Rigby (2017), öğretmenlerin okulda zorbalık konusundaki inançlarının, araştırma yoluyla iddia edilenlerle aynı fikirde olduğu veya bunlardan uzaklaştığı alanları belirlemeyi amaçladığı çalışma kapsamında 40 maddelik bir değerlendirme anketini 451 Avustralyalı öğretmene çevrimiçi olarak uygulamıştır. Bu ve benzeri çalışmalar ya eğitim programı uygulanması ya da çalışma grubunun görüşlerinin alınması şeklindedir. Bu çalışmada farklı olarak öğrencilere eğitim programı uygulanmış ve öğrencilerin görüşleri hem program öncesi hem de program sonrası alınarak görüşler analiz edilmiştir. İlgili çalışmalar dışında incelenen çalışmaların genellikle ortaokul ve lise düzeyinde siber zorbalığa yönelik çalışmalar olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle ilkokul öğrencilerine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır.

İlkokul yıllarında öğrencilerin akran zorbalığı konusunda bilinçlendirilmeleri ve bilgilendirilmelerinin, zorbalığı önlemede etkili olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerine etkisi incelenerek zorbalığa karşı farkındalıkları artırılmak istenmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” uygulanarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrenciler, zorbalık ve şiddet kavramlarını eğitim programı öncesi ve sonrası nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okullarda öğrenciler arasında hangi tür şiddet olayları yaşanmaktadır? Eğitim programı öncesi ve sonrası şiddet türlerine yönelik gözlemleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre akran zorbalığının nedenleri nelerdir? Eğitim programı sonrası zorbalığın nedenlerine yönelik görüşlerinde değişiklik var mıdır?

4. Öğretmenler, akran zorbalığına yönelik nasıl bir müdahalede bulunuyorlar?
5. Öğrenciler, daha çok nerelerde ve ne zaman birbirine şiddet uygulamaktadırlar?
6. Öğrenciler, akran zorbalığı ile karşılaştıklarında problemlerini nasıl çözmeye çalışıyorlar?
Zorbalıkla mücadele yöntemlerinde eğitim programı etkili olmuş mudur?
7. Öğrenciler, akran zorbalığına maruz kaldığında akranları olaya nasıl müdahale ediyorlar?
8. Akran zorbalığının önlenmesi için neler yapılabileceği konusunda öğrencilerin düşünceleri ve önerileri nelerdir? Eğitim programı sonrası öneri ve düşüncelerinde değişiklik olmuş mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okullarda yaşanan akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin, hazırlanan eğitim programı öncesi ve sonrasında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada zayıf deneysel desen kullanılmış, veriler tek gruplu ön test ve son test ile elde edilmiştir. Zayıf deneysel desenli tek gruplu ön-test-son-test ile deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmektedir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön-test, sonrasında son-test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmektedir (Karasar, 2013; Kıncal, 2014; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesinde ve sonrasında ölçme yapılır. Yapılan ölçme sonrasında ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012).

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 Eğitim Öğretim bahar yarıyılı, Afyonkarahisar İli İncehisar İlçesi'ndeki 41 okul/kurum ve bu kurumlarda eğitim gören 4827 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı, Afyonkarahisar İli İncehisar İlçesi'nde Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden okulların listesi istenerek belirlenmiştir. Çalışma grubunu, listeden üç ilkökul ve bu ilkökulların 3. ve 4. sınıflarındaki 96 öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenerek bu alt grupların evren içerisindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma grubunun seçiminde kullanılan temel ölçüt çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olması ve ilkökul 3. ve 4. sınıfa devam ediyor olmalarıdır.

Sosyo-ekonomik gruplar çerçevesinde okullar belirlendikten sonra, bu okullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu temel ölçütün oluşturulmasındaki etken; akran zorbalığının akran, zorba, kurban, şiddet gibi kavramları içermesi ve denel işlem için araştırmacı

tarafından hazırlanan eğitim programında bu kavramlar ve içerikle ilgili oturumların olması nedeniyle ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tercih edilmeyip, gelişim özellikleri bağlamında yalnızca 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin uygun görülmesidir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	52	54.2
	Erkek	44	45.8
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	57	59.4
	4. Sınıf	39	40.6
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	28	29.2
	Orta	24	25
	Üst	44	45.8

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 52’ si (% 54.2) kız, 44’ ü (% 45.8) erkektir. Öğrencilerin 57’ si (% 59.4) 3. sınıf, 39’ u (% 40.6) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımları; 28’ inin (% 29.2) alt sosyo-ekonomik düzeye, 24’ ünün (% 25) orta sosyo-ekonomik düzeye ve 44’ ünün (% 45.8) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve sekiz açık uçlu sorudan oluşan “Akran Zorbalığına İlişkin Açık Uçlu Anket Formu” kullanılmıştır. Anket formunda öncelikle araştırmaya dahil edilen çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik grup ve hangi sınıfkademesinde (3. ve 4. sınıf) öğrenim gördüklerine yönelik sorular yer almaktadır.

“Akran Zorbalığına İlişkin Açık Uçlu Anket Formu”, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öncelikle alan yazın incelenmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Birbirini tekrarlayan ya da aynı amaca hizmet eden sorular çıkarılmış, oluşturulan maddelerin kapsam geçerliği için hazırlanan taslak form sınıf eğitimi alan uzmanı beş öğretim üyesi ve üç sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sekiz açık uçlu sorudan oluşan anket formuna son şekli verilmiştir. Akran Zorbalığı İle İlgili Açık Uçlu Anket Formu’nda, öğrencilerin akran zorbalığının ne olduğu, zorbalık türlerini nasıl tanımladığı, zorbalıkla nasıl baş edebildiği, zorbalıkla karşılaştığında kimlere başvurabileceği ve ne yapacağı, zorbalık yapan bireyin bu davranıştan vazgeçmesi için neler önereceği ile ilgili sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Bu açık uçlu anket formu, araştırmacı tarafından uygulama öncesinde ön-test ve uygulama bittikten sonra da son-test olarak çalışma grubundaki katılımcılara uygulanmıştır.

Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı

Öğrencilere “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” uygulanmıştır. Eğitim programının oturumları haftada bir gün bir ders saati olmak üzere 8 oturum şeklinde planlanmıştır. Akran zorbalığı farkındalık eğitim programı, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla ilgili farkındalıklarını artırmayı ve olası zorbalık olaylarını önlemeyi ya da mevcut zorbalık olaylarını müdahale ve rehabilitasyon

çalışmalarına yönelik bilgilendirmelerle en aza indirmeyi esas almaktadır. Eğitim programı ile temel amaç, öğrencilere akran zorbalığına yönelik farkındalık kazandırmaktır.

Eğitim programı hazırlanırken “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programı”ndan yararlanılmış ve öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını artırmaya yönelik kazanımlar belirlenmiştir. 3. sınıflarda Hayat Bilgisi (3.1.1., 3.1.2., 3.1.3., 3.2.1.) ve Oyun Fiziki Etkinlikler (3.2.2.8., 3.2.2.9., 3.2.2.10., 3.2.2.11., 3.2.2.12.) derslerinin kazanımları programa dahil edilirken; 4. sınıflarda Fen Bilimleri (4.8.1.1., 4.8.1.2.), Sosyal Bilgiler (4.1.4., 4.1.5., 4.6.1., 4.6.2.), İnsan Hakları ve Yurttaşlık (4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6.) ve Oyun Fiziki Etkinlikler (4.2.1.1., 4.2.2.8., 4.2.2.9.) derslerinin kazanımları ile program ilişkilendirilmiştir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda sekiz oturumdan oluşan eğitim programı hazırlanmıştır.

Akran zorbalığı eğitim programının hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra program, sınıf eğitimi alan uzmanı beş öğretim üyesi ve üç sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve akran zorbalığı eğitim programına son şekli verilmiştir. Akran zorbalığı farkındalık eğitim programının uygulanışı sırasında planlanan temel hedeflere ulaşmak için tartışma, beyin fırtınası gibi öğretim yöntemleri kullanılmış ve drama, oyun, slogan oluşturma, afiş hazırlama ve hikâye tamamlama gibi etkinliklerden yararlanılmıştır. Program, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her üç sosyo-ekonomik grupta yer alan okullardan birer sınıf araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada uygulamaların yapılabilmesi için Etik Kurul Onayı ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınarak; çalışma yapılacak okul personeli bilgilendirilmiş ve uygulamaya başlanmıştır. Aynı zamanda veri toplama aşaması öncesinde çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ile toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili görüşlerini almaya yönelik hazırlanan açık uçlu anket formu, akran zorbalığı farkındalık eğitim programı ve programın süreci hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme toplantılarından sonra veri toplama araçları ve eğitim programı araştırmacı tarafından öğrencilere ders saatleri sırasında uygulanmıştır. Öğrencilere uygulama ile ilgili gerekli yönergeler verildikten sonra kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiştir.

Okullarda yaşanan akran zorbalığının en aza indirilmesi amacı ile yapılan araştırmada, toplanan verilerin analizinde; öğrencilerin açık uçlu anket formundaki görüşlerine ilişkin, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada ön-test ve son-test ayrı ayrı analiz edilmiştir. Anket formları sosyo-ekonomik gruplarına ayrılarak numaralandırılmıştır. Ön-test ile son-test için bu işlem ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşlerden elde edilen veriler incelenerek araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan cümle ve kelimelerden görüş başlıkları oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve frekans ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur. Betimleyici istatistikte amaç, araştırma verilerinin betimlenip temel özellikleri açıklamak ve bu yolla temel özelliklerin başkaları tarafından da kolayca anlaşılabilmesini sağlamaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu nedenle,

bu araştırmada her bir görüşme sorusu anlamlı bir tema olarak belirlenmiş ve her tema bütünlük içinde betimlenerek açıklanmıştır.

Veriler, analiz alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve araştırmacı tarafından yapılan analiz ile karşılaştırılmıştır. Her iki analizin birbiriyle uyumu incelenmiştir. Bu şekilde gözlemciler arası tutarlık hesaplanmıştır. Creswell (2009) güvenilirlik için, araştırmacı ve başka birinin kodlarının çapraz kontrol edilmesini ve kodlayıcılar arası anlaşma/uyuşmayı önermektedir. Miles ve Huberman (1994), araştırmacılar arası uyum yüzdesinin en az %80 olmasını tavsiye etmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenen görüşlerle bağımsız uzman tarafından belirlenen görüşler arasındaki uyum %84 olarak belirlenmiştir. Veriler ve belirlenen görüşler öğrenci görüşleri ile belli bir konuya ya da noktaya işaret edilerek ve mevcut alanyazın bilgisinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzdeler ile tablolar halinde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Eğitim programı sürecinde öğrencilere haftada bir gün olmak üzere toplam sekiz oturum halinde “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” uygulanmıştır. Programın ilk oturumunda “Akran Zorbalığına İlişkin Açık Uçlu Anket Formu” öğrenciler tarafından doldurulmuş, eğitim programı süresi boyunca öğrencilerin öğretmenleri ve okul idaresi ile iletişimde bulunularak süreç izlenmiştir. Son oturum bittikten sonra öğrencilere anket formu bu kez son-test olarak tekrar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Her üç sosyo-ekonomik grupta yer alan okullardan da birer sınıf çalışmaya dahil edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin eğitim programı öncesi ve eğitim programı sonrası açık uçlu anket formundaki görüşlerine yönelik analizler tablolar halinde sunulmuştur.

1. Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilere yöneltilen “Şiddeti ya da zorbalığı nasıl tanımlarsın?” sorusuna verilen cevaplar, her üç sosyo-ekonomik gruptaki tüm öğrenciler için ayrı ayrı ele alınmış; ancak tek tabloda sunulmuştur. Öğrencilerin ön-test sonuçları sosyo-ekonomik grup (SEG) değişkeni de ele alınarak frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Akran Zorbalığı Tanımına İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Kötü sözler, kötü şeyler	16	36.4
	Lakap takmak, alay etmek	12	27.2
	Zarar vermek	8	18.2
	Tehdit etmek	8	18.2
	Toplam	44	100
Orta SEG	Kavga etmek, dövmek	10	41.6
	Dalga geçmek, alay etmek	4	16.7
	Kötü şeyler, kötü sözler	4	16.7
	Tehdit etmek	4	16.7
	Zorlamak, zorla yaptırmak	2	8.3
	Toplam	24	100

Alt SEG	Kavga etmek, dövme	11	39.3
	Kötü şeyler, kötü sözler	6	21.4
	Küfür ve tehdit etmek	5	17.9
	Şiddet	4	14.3
	Psikolojik baskı	2	7.1
	Toplam	28	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere üst sosyo-ekonomik grupta (üst SEG) yer alan öğrencilerin ön-test sonuçlarına göre 16 (%36.4) öğrenci akran zorbalığını kötü sözler, kötü şeyler olarak tanımlamaktadır. 12 (%27.2) öğrenci, şiddeti, fiziksel saldırganlık olarak tanımlarken; zorbalığı daha çok sözel ve duygusal saldırganlık olarak tanımlamış ve örnek olarak lakap takmak, alay etmek ya da arkadaşlarının içinde rencide etmek olarak ifade etmişlerdir. 8’er (%18.2) öğrenci ise zorbalığı, zarar vermek ve tehdit etmek olarak tanımlamışlardır.

Orta sosyo-ekonomik grupta (orta SEG) yer alan öğrencilerin ön-test sonuçlarına göre 10 (%41.6) öğrenci akran zorbalığını kavga etmek, dövme yani sadece fiziksel zorbalık olarak tanımlamaktadır. 4’er (%16.7) öğrenci, zorbalığı, “Dalga geçmek, alay etmek”, “Kötü şeyler, kötü sözler”, “Tehdit etmek” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin tamamı zorbalığı sözel ya da duygusal olarak ele almışlar; fiziksel boyutunu şiddet olarak değerlendirmişlerdir. 2 (%8.3) öğrenci ise zorbalığı zorla yaptırmak olarak ifade etmişlerdir.

Alt sosyo-ekonomik grupta (alt SEG) yer alan öğrencilerin ön-test sonuçlarına göre 11 (%39.3) öğrenci akran zorbalığını kavga etmek, dövme yani sadece fiziksel olarak tanımlamaktadır. 6 (%21.4) öğrenci, zorbalığı, “Kötü şeyler, kötü sözler”; 5 (%17.9) öğrenci, küfür ve tehdit etmek şeklinde ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin tamamı zorbalığı sözel ya da duygusal olarak ele almışlar; tıpkı orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler gibi fiziksel boyutunu şiddet olarak değerlendirmişlerdir. 4 (%14.3) öğrenci zorbalıkla şiddetin aynı anlama geldiğini düşünürken; 2 (%7.1) öğrenci ise zorbalığı psikolojik baskı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin son-test sonuçları ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Akran Zorbalığı Tanımına İlişkin Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Süreklilik, güç dengesizliği, kasıt	30	68.2
	Kötü sözler, kötü şeyler	12	27.3
	Zorlamak	2	4.5
	Toplam	44	100
Orta SEG	Süreklilik	9	37.5
	Güç dengesizliği	7	29.2
	Kasıtlı yapılan şiddet	6	25
	Kötü şeyler, kötü sözler	2	8.3
	Toplam	24	100
Alt SEG	Güç dengesizliği	8	28.6
	Şiddet	7	25
	Kasıtlı yapılan saldırılar	6	21.4
	Süreklilik	5	17.9
	Kötü şeyler, kötü sözler	2	7.1
	Toplam	28	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi eğitim programı sonrası öğrencilerin zorbalık tanımlamaları eğitim programı öncesine göre değişiklik göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik gruba ait öğrencilerin “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” sonrası test sonuçları analiz edildiğinde; 44 öğrencinin 12’sinin(%27.3) zorbalığı hala “Kötü sözler, kötü şeyler” olarak tanımlarken; 2 (%4.5) öğrenci zorbalığı “Zorlamak” şeklinde ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%68.2) zorbalığı, kasıt, süreklilik ve güç dengesizliği gibi özelliklerini de belirterek tam ve doğru şekilde tanımlamışlardır.

Orta sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin eğitim programı sonrası zorbalık tanımlamaları tamamen değişmiş; ancak üst sosyo-ekonomik gruptaki gibi zorbalığı tüm özellikleri ile tanımlayan az sayıda öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler daha çok zorbalığı bir özelliği ile tanımlamışlardır. Öğrencilerin 9’u(%37.5) zorbalığı süreklilik özelliği ile tanımlarken; 7 (%29.2) öğrenci, güç dengesizliği özelliğini, 6 (%25) öğrenci de kasıt özelliği ile zorbalığı tanımlamışlardır. 2 (%8.3) öğrenci ise zorbalığı ön-test sonuçlarında da olduğu gibi kötü şeyler olarak ifade etmeye devam etmiştir.

Alt sosyo-ekonomik grupta, tıpkı orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler gibi zorbalığı tüm özellikleri ile tanımlayan öğrenci az sayıda bulunmaktadır. Öğrenciler daha çok zorbalığı bir özelliği ile tanımlamışlardır. Öğrencilerin 8’i (%28.6) zorbalığı güç dengesizliği özelliği ile tanımlarken; 5 (%17.9) öğrenci, süreklilik özelliği ile 6 (%21.4) öğrenci de kasıt özelliği ile zorbalığı tanımlamışlardır. 2 (%8.3) öğrenci ise zorbalığı ön-test sonuçlarında da olduğu gibi kötü sözler, kötü şeyler olarak ifade etmeye devam etmiştir. Ayrıca yine ön-test de olduğu gibi 7 (%25) öğrenci zorbalıkla şiddetin aynı anlama geldiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin eğitim programı sonrası test sonuçları incelendiğinde “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının” etkili olduğu söylenebilir. Eğitim programı sonrası görüşlerde sosyo-ekonomik gruplar arasındaki fark da dikkat çekicidir. Özellikle üst sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin zorbalığı tüm özellikleri tanımlamalarına rağmen; alt ve orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin sadece bir veya iki özelliği ile zorbalığı ifade etmeleri, eğitim programının, sosyo-ekonomik gruplar arasında farklı etkileri olduğunu göstermektedir.

2. Okullarda Yaşanan Şiddet Türüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı” öncesi ön-test sonuçları, her üç sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler için de aynıydı. Öğrencilerin eğitim programı öncesi ön-test sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Okulda Yaşanan Şiddet Türlerine İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Kavga etmek	30	68.2
	Kötü sözler söylemek	14	31.8
	Toplam	44	100
Orta SEG	Kavga etmek	19	79.2
	Dalga geçmek	5	20.8
	Toplam	24	100
Alt SEG	Kavga etmek	28	100
	Toplam	28	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı “Okulunuzda öğrenciler arasında en çok hangi tür şiddet olayları yaşanmaktadır?” sorusuna, “kavga, tartışma, kırıcı, incitici sözler söyleme, itme, kakma, şiddet, bağırma” gibi genellikle tek kelimelik görüşler belirtmişlerdir. Okullarında yaşanan şiddet türlerini üst SEG öğrencilerin 30'u (%68.2) kavga etmek; 14'ü (%31.8) kötü sözler söylemek şeklinde ifade etmişlerdir. Orta SEG öğrencilerin 19'u (%79.2) kavga etmek; 5'i (%20.8) dalga geçmek ifadesini kullanmışlardır. Alt SEG öğrencilerin tamamı ise okullarında yaşanan şiddet türü olarak kavga etmek görüşünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğitim programı sonrası son-test sonuçları ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okulda Yaşanan Şiddet Türlerine İlişkin Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Fiziksel, sözel, doğrudan, dolaylı şiddet	30	68.2
	Kavga etmek	12	27.3
	Kötü sözler söylemek	2	4.5
	Toplam	44	100
Orta SEG	Fiziksel, sözel, doğrudan, dolaylı şiddet	14	58.4
	Kavga etmek	8	33.3
	Dalga geçmek	2	8.3
	Toplam	24	100
Alt SEG	Kavga etmek	23	82.1
	Fiziksel, sözel, doğrudan, dolaylı şiddet	5	17.9
	Toplam	28	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere son-test sonuçlarına göre üst SEG öğrencilerin 12'si (%27.3) kavga etmek; 2'si (%4.5) kötü sözler söylemek görüşlerini ifade etmeye devam etmişlerdir. Şiddet türlerine ait son-test sonuçlarında ise orta SEG öğrencilerin 8'i (%33.3) kavga etmek; 2'si (%8.3) dalga geçmek şeklinde görüş belirtmeye devam etmişlerdir. Alt SEG öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre ise 23'ü (%82.1) şiddet türlerini kavga etmek şeklinde ifade etmişlerdir. Ancak alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin 5'i (%17.9), orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin 14'ü (%58.3), üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin de 30'u (%68.2) okullarında yaşanan zorbalık türlerini alanyazındaki ifadelerle benzer şekilde tanımlamışlardır. Bu öğrenciler okullarında yaşanan şiddet türlerini fiziksel, sözel, doğrudan ya da dolaylı şiddet şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim programı öncesi herhangi bir öğrenci zorbalığın fiziksel, sözel, sosyal, duygusal ya da doğrudan, dolaylı türleri hakkında ifade kullanmazken eğitim programı sonrası öğrencilerin 49'u (%51) zorbalığı türlerine göre ifade etmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin beklenenin üzerinde; alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin ise beklenenin altında doğru ifade kullanmış olmaları dikkat çekicidir.

3. Öğrencilerin Zorbaca Davranışlara Verdikleri Tepkiye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okullarında maruz kaldıkları zorbaca davranışlara nasıl tepki verdiklerine ilişkin ön-test ve son-test sonuçları tek tablo halinde, frekans ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Zorbacıya Nasıl Tepki Verdiklerine İlişkin Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans (Ön-Test)	Yüzde (Ön-Test)	Frekans (Son-Test)	Yüzde (Son-Test)
Ust SEG	Uyarırım	14	31.8	8	18.2
	Üzülürüm	8	18.2	5	11.3
	Öğretmenime ya da aileme söylerim	6	13.6	15	34.1
	Kızarıyorum, sinirlenirim	6	13.6	4	9.1

	Görmezden gelir, uzaklaşırım	5	11.4	8	18.2
	Karşılık veririm	5	11.4	4	9.1
	Toplam	44	100	44	100
Orta SEG	Kızarım, sinirlenirim	8	33.3	2	8.3
	Karşılık veririm	6	25	2	8.3
	Öğretmenime ya da aileme söylerim	5	20.8	6	25
	Uyarırım	3	12.5	6	25
	Görmezden gelir, uzaklaşırım	1	4.2	6	25
	Üzülürüm	1	4.2	2	8.3
	Toplam	24	100	24	100
Alt SEG	Karşılık veririm	15	53.6	9	32.1
	Öğretmenime ya da aileme söylerim	5	17.8	9	32.1
	Uyarırım	3	10.7	2	7.2
	Üzülürüm	3	10.7	4	14.3
	Görmezden gelir, uzaklaşırım	1	3.6	3	10.7
	Kızarım, sinirlenirim	1	3.6	1	3.6
	Toplam	28	100	28	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere her üç sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin zorbaca davranışlara nasıl tepki verdiklerine ilişkin ön-test ve son-test altı başlık altında toplanmıştır. Eğitim programı öncesi, alt SEG öğrencilerin 15’i (%53.6), orta SEG öğrencilerin 6’sı (%25), üst SEG öğrencilerin 5’i (% 11.4), toplamda ise 26 (%27.1) öğrenci bana yapılan zorbaca davranışa aynı şekilde “Karşılık veririm” ifadesinde bulunmuşlardır. Eğitim programı sonrası ise alt SEG öğrencilerin 9’u (%32.1), orta SEG öğrencilerin 2’si (%8.33), üst SEG öğrencilerin 4’ü (%9.1), toplamda ise 15 (% 15.6) öğrenci bana yapılan zorbaca davranışa aynı şekilde “Karşılık veririm” şeklinde ifade etmeye devam etmişlerdir. Toplam öğrenci sayıları baz alındığında % 11.5 (11 öğrenci) azalma söz konusudur. Zorbalık karşısında zorbaya “Karşılık vermenin” doğru olmayan bir davranış olduğu düşünüldüğünde eğitim programı sonrasında, bu ifadeyi kullanan öğrenci sayısındaki azalma, eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Üst SEG öğrencilerdeki azalmanın çok az olması ise dikkat çekicidir; ancak ön-test sonuçlarında da üst SEG öğrencilerin oranı çok düşüktür.

“Öğretmenime ya da aileme söylerim” test sonucu ise eğitim programı öncesinde, alt SEG öğrencilerin 5’i (% 17.8), orta SEG öğrencilerin 5’i (%20.8), üst SEG öğrencilerin 6’sı (% 13.6), toplamda ise 16(% 16.7) öğrenci tarafından zorbaca davranışa verilen tepki olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı sonrası ise alt SEG öğrencilerin 9’u (% 32.1), orta SEG öğrencilerin 6’sı (%25), üst SEG öğrencilerin 15’i (%34.1), toplamda ise 30 (%31.2) öğrenci, bu görüşü zorbaca davranışa verilen tepki olarak belirtmişlerdir. Toplam öğrenci sayılarına göre ön-test ve son-test verileri arasında % 14.5 (14 öğrenci) artış görülmektedir. “Öğretmenime ya da aileme söylerim” davranışının zorbalık olaylarına karşı olumlu bir tepki olarak görülmesi, eğitim programının etkililiğini desteklemektedir. Alt ve üst SEG öğrencilerde istenilen düzeyde artış yaşanırken; orta SEG öğrencilerde artışın beklenen düzeyde olmaması dikkat çekicidir.

“Üzülürüm” test sonucu, eğitim programı öncesi, alt SEG öğrencilerin 3’ü (%10,7), orta SEG öğrencilerin 1’i (%4.2), üst SEG öğrencilerin 8’i (% 18,2), toplamda ise 12 (% 12.5) öğrenci tarafından zorbaca davranışa verilen tepki olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı sonrası ise alt SEG öğrencilerin 4’ü (%14.3), orta SEG öğrencilerin 2’si (%8.33), üst SEG öğrencilerin 5’i (%11.3), toplamda ise 11 (% 11.5) öğrenci, bu test sonucunu zorbaca davranışa verilen tepki olarak belirtmişlerdir. Toplam öğrenci

sayılarına göre ön-test ve son-test verileri arasında anlamlı bir değişiklik yoktur. Sadece bir öğrenci azalmıştır. “Üzülürüm” test sonucu, öğrencilerin duygularına yönelik bir görüş olması nedeniyle ön-test ve son-test arasında değişiklik olmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

“Uyarırım” test sonucu, eğitim programı öncesi, alt SEG öğrencilerin 3’ü (%10.7), orta SEG öğrencilerin 3’ü (%12.5), üst SEG öğrencilerin 14’ü (%31.8), toplamda ise 20 (%20.8) öğrenci tarafından zorbaca davranışa verilen tepki olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı sonrasında ise alt SEG öğrencilerin 2’si (%7.2), orta SEG öğrencilerin 6’sı (%25), üst SEG öğrencilerin 8’i (%18.2), toplamda ise 16 (%16.7) öğrenci, bu test sonucunu zorbaca davranışa verilen tepki olarak belirtmişlerdir. Toplam öğrenci sayılarına göre ön-test ve son-test verileri arasında %4.1 (4 öğrenci) azalma söz konusudur.

“Kızarım, sinirlenirim” test sonucu, eğitim programı öncesi, alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 8’i (%33.3), üst SEG öğrencilerin 6’sı (%13.6), toplamda ise 15 (%15.6) öğrenci tarafından zorbaca davranışa verilen tepki olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı sonrası ise alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 2’si (%8.33), üst SEG öğrencilerin 4’ü (%9.1), toplamda ise 7 (%7.3) öğrenci, bu test sonucunu zorbaca davranışa verilen tepki olarak belirtmişlerdir. Toplam öğrenci sayılarına göre ön-test ve son-test verileri arasında %8.3 (8 öğrenci) azalma söz konusudur. Zorbalık karşısında daha sakin tepki verilmesi gerektiği düşünülürse bu görüşe ait son-test sonucundaki azalma, eğitim programının etkisini desteklemektedir. Bu görüşteki azalmanın en çok orta SEG öğrenci grubunda olduğu görülmektedir.

Son test sonucu olan “Görmezden gelirim, ortamdaki uzaklaşım” ise eğitim programı öncesi, alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 1’i (%4.2), üst SEG öğrencilerin 5’i (%11.4), toplamda ise 7 (%7.3) öğrenci tarafından zorbaca davranışa verilen tepki olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı sonrasında ise alt SEG öğrencilerin 3’ü (%10.7), orta SEG öğrencilerin 6’sı (%25), üst SEG öğrencilerin 8’i (%18.2), toplamda ise 17 (%17.7) öğrenci, bu test sonucunu zorbaca davranışa verilen tepki olarak belirtmişlerdir. Toplam öğrenci sayılarına göre ön-test ve son-test verileri arasında %10.4 (10 öğrenci) artış görülmektedir. “Görmezden gelirim, ortamdaki uzaklaşım” test sonucu, zorbalığa karşı verilmesi gereken doğru bir tepkidir. Bu test sonucundaki artış da eğitim programının etkililiğini desteklemektedir.

Akran zorbalığı farkındalık eğitim programı sonrasında “Karşılık veririm” ya da “Kızarım, sinirlenirim” gibi doğru olmayan tepkilerde azalma; “Öğretmenime ya da aileme söylerim” ya da “Görmezden gelirim, ortamdaki uzaklaşım” şeklindeki doğru tepkilerde artış gözlemlenmiştir.

4. Şiddetin Ne Zaman ve Nerede Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerden akran zorbalığına ilişkin şiddetin nerede ve ne zaman olduğuna yönelik görüşlerini almak için yöneltilen “Öğrenciler daha çok nerelerde ve ne zaman birbirine şiddet uygulamaktadır?” şeklindeki açık uçlu anket sorusu iki başlık altında (nerede ve ne zaman) değerlendirilmiştir. Öğrencilerin nerelerde şiddete ya da zorbalığa uğradıklarına dair ön test sonuçları frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Nerelerde Zorbalığa Uğradıklarına İlişkin Ön Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Bahçede	17	38.7
	Sınıfta	14	31.8
	Mahallede	6	13.6
	Koridorda	4	9.1
	Tuvalette	3	6.8
	Toplam	44	100
Orta SEG	Bahçede	10	41.7
	Tuvalette	8	33.3
	Sınıfta	3	12.5
	Mahallede	2	8.3
	Koridorda	1	4.2
	Toplam	24	100
Alt SEG	Bahçede	16	57.1
	Sınıfta	8	28.6
	Koridorda	2	7.1
	Tuvalette	1	3.6
	Mahallede	1	3.6
	Toplam	28	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere eğitim programı öncesi öğrencilerin ön-test verilerine göre alt SEG öğrencilerin 16’sı (%57.1), orta SEG öğrencilerin 10’u (%41.7), üst SEG öğrencilerin 17’si (%38.7), toplamda ise 43 (%44.8) öğrenci, şiddete ya da zorbaca davranışa “Bahçede” uğradıklarını belirtmişlerdir. “Sınıfta” görüşü ise alt SEG öğrencilerin 8’i (%28.6), orta SEG öğrencilerin 3’ü (%12.5), üst SEG öğrencilerin 14’ü (%31.8), toplamda ise 25 (%26) öğrenci tarafından zorbaca davranışın gerçekleştiği yer olarak ifade edilmiştir. “Koridorda” görüşü, alt SEG öğrencilerin 2’si (%7.1), orta SEG öğrencilerin 1’i (%4.2), üst SEG öğrencilerin 4’ü (%9.1), toplamda ise 7 (%7.3) öğrenci tarafından zorbaca davranışın gerçekleştiği yer olarak ifade edilmiştir. “Tuvalette” görüşü, alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 8’i (%33.3), üst SEG öğrencilerin 3’ü (%6.8), toplamda ise 12 (%12.5) öğrenci tarafından zorbaca davranışın gerçekleştiği yer olarak belirtilmiştir. “Mahallede” görüşü, alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 2’si (%8.3), üst SEG öğrencilerin 6’sı (%13.6), toplamda ise 9 (%9.4) öğrenci tarafından zorbaca davranışın gerçekleştiği yer olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin ne zaman zorbalığa uğradığına ilişkin görüşleri iki başlık altında toplanmıştır ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Ne Zaman Zorbaliğa Uğradığına İlişkin Son Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Okula gelip giderken	26	59
	Teneffüste	18	41
	Toplam	44	100
Orta SEG	Okula gelip giderken	15	62.5
	Teneffüste	9	37.5
	Toplam	24	100
Alt SEG	Teneffüste	19	67.9
	Okula gelip giderken	9	32.1
	Toplam	28	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenciler, zorbalığın gerçekleştiği zaman olarak okula gelip gidiş saatlerini ve teneffüsleri işaret etmişlerdir. Alt SEG öğrencilerin 9’u (%32.1), orta SEG öğrencilerin 15’i (%62.5), üst SEG öğrencilerin 26’sı (%59), toplamda ise 50 (%52.1) öğrenci, okula gelip giderken zorbaca davranışa uğradıklarını ifade etmişlerdir. “Teneffüste” görüşü ise alt SEG öğrencilerin 19’u (%67.9), orta SEG öğrencilerin 9’u (%37.5), üst SEG öğrencilerin 18’i (%41), toplamda ise 46 (%47.9) öğrenci tarafından zorbaca davranışın gerçekleştiği zaman olarak ifade edilmiştir.

Orta SEG ve üst SEG öğrencilerin çoğunluğu zorbalığın gerçekleştiği zaman olarak okula geliş gidiş saatlerini işaret ederken; alt SEG öğrencilerin çoğunluğu teneffüs saatlerinde zorbalığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. Alt SEG öğrencilerin okula yakın çevrede ikamet ederken; orta ve üst SEG öğrencilerin okula biraz daha uzak yerlerden gelmelerinin okula geliş gidişlerde daha fazla zorbalığa maruz kalmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin şiddete ya da zorbaca davranışa maruz kaldıkları yer ve zaman eğitim programına göre değişmeyeceği için sadece ön-test sonuçları alınmıştır.

5. Öğrencilerin Zorbalığa Müdahalelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin zorbalığa müdahalelerine ilişkin ön-test sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Zorbalığa Müdahalelerine İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Öğretmenime söylerim	27	61.4
	Karşılık veririm	17	38.6
	Toplam	44	100
Orta SEG	Öğretmenime söylerim	16	66.7
	Karşılık veririm	8	33.3
	Toplam	24	100
Alt SEG	Öğretmenime söylerim	15	53.6
	Karşılık veririm	13	46.4
	Toplam	28	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere tüm öğrenciler iki görüş belirtmişlerdir. Üst SEG öğrencilerin 27’si (%61.4); orta SEG öğrencilerin 16’sı (%66.7); alt SEG öğrencilerin 15’i (%53.6)“Öğretmenime söylerim” görüşünü belirtmişlerdir. Üst SEG öğrencilerin 17’si (%38.6); orta SEG öğrencilerin 8’i (%33.3); alt SEG öğrencilerin 13’ü (%46.4)“Karşılık veririm” görüşünü ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zorbalığa nasıl müdahale edeceklerine dair son-test sonuçları ise Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Zorbalığa Müdahalelerine İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Zorbayı uzaklaştırırım	18	40.9
	Öğretmenime söylerim	17	38.6
	Zorbayı uyarırım	9	20.5
	Toplam	44	100
Orta SEG	Öğretmenime söylerim	16	66.7
	Zorbayı uyarırım	6	25
	Zorbayı uzaklaştırırım	2	8.3
	Toplam	24	100
Alt SEG	Öğretmenime söylerim	16	57.2
	Zorbayı uyarırım	6	21.4
	Karşılık veririm	6	21.4
	Toplam	28	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere üst SEG öğrencilerin 18’i (%40.9) zorbayı uzaklaştırırım; 17’si (%38.6) öğretmenime söylerim; 9’u (%20.5) zorbayı uyarırım görüşlerini ifade etmişlerdir. Zorbalığa müdahalelerine ilişkin orta SEG öğrencilerin 16’sı (%66.7) öğretmenime söylerim; 6’sı (%25) zorbayı uyarırım; 2’si (%8.3) zorbayı uzaklaştırırım şeklinde görüş belirtmişlerdir. Alt SEG öğrencilerin de 16’sı (%57.2) öğretmenime söylerim; 6’sı (%21.4) zorbayı uyarırım ve yine 6’sı (%21.4) karşılık veririm şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ön-test sonuçlarında da zorbalığa “Karşılık vererek” müdahalede bulunacağını belirten öğrencilerin son-test sonuçlarında zorbalığa beklenen ve istenilen şekilde müdahalede bulunacaklarını beyan etmeleri, eğitim programının zorbalığa müdahale yöntemlerinde etkili olduğunu desteklemektedir. Üst ve orta SEG öğrencilerin hiçbiri karşılık vererek müdahalede bulunacağını ifade etmezken; alt SEG öğrencilerde de “Karşılık veririm” şeklinde görüş belirten öğrenci sayısı dikkat çekecek oranda azalmıştır.

6. Okullarda Şiddet Uygulama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okullarda şiddet uygulama nedenlerine ilişkin ön-test sonuçları dört başlık altında toplanarak frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Okullarda Şiddet Uygulama Nedenlerine İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Oyun sırasında tartışma	17	38.6
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	15	34.1
	Nedensiz yere itme, çekme vb.	8	18.2
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	4	9.1
	Toplam	44	100
Orta SEG	Oyun sırasında tartışma	14	58.3
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	5	20.8
	Nedensiz yere itme, çekme vb.	4	16.7
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	1	4.2
	Toplam	24	100
Alt SEG	Oyun sırasında tartışma	14	50
	Nedensiz yere itme, çekme vb.	8	28.6
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	5	17.8
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	1	3.6
	Toplam	28	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin, okullarda birbirlerine şiddet uygulamalarının nedenleri, dört başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan ön-test sonuçlarında şiddetin en büyük nedeni olarak oyun sırasında yaşanan tartışmalar gösterilirken; bu görüşü, alay etme, dalga geçme, lakap takma, kötü söz gibi sözel şiddet unsurları takip etmiştir. Nedensiz yere, itme, çekme, çelme takma, omuz atma, saç veya kulak çekme vb. davranışlarla sözel şiddet unsurları birbirine yakın oranlardadır. Kıskançlık, saygısızlık gibi davranışlar ise en düşük orana sahiptir. Kıskançlık görüşünde öğrencilerin en çok beyan ettikleri husus akademik kıskançlıktır. Öğrencilerin beyanlarına göre akademik olarak başarısız öğrenciler, başarılı öğrencileri kıskanarak zorbalık ve şiddeti tercih etmektedirler.

“Oyun sırasında tartışma” görüşü, alt SEG öğrencilerin 14’ü (%50), orta SEG öğrencilerin 14’ü (%58.3), üst SEG öğrencilerin 17’si (%38.6), toplamda ise 45 (%46.9) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddete neden olarak gösterilmiştir. Bu test sonucunun üst SEG öğrenciler tarafından ortalamanın altında bir oranla ifade edilmiş olması dikkat çekicidir.

“Alay etme, dalga geçme, kötü söz” görüşü, alt SEG öğrencilerin 5’i (%17.8), orta SEG öğrencilerin 1’i (%4.2), üst SEG öğrencilerin 15’i (%34.1), toplamda ise 21 (%21.9) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddetin nedeni olarak belirtilmiştir. Bu test sonucunu, üst SEG öğrenciler ortalamanın üzerinde, orta SEG öğrenciler de ortalamanın çok altında bir oranla ifade etmişlerdir.

“Nedensiz yere, itme, çekme” görüşü, alt SEG öğrencilerin 8’i (%28.6), orta SEG öğrencilerin 4’ü (%16.7), üst SEG öğrencilerin 8’i (%18.2), toplamda ise 20 (%20.8) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddete neden olarak gösterilmiştir. Bu test sonucunu, Orta SEG öğrenciler ortalamasının altında beyan etmişlerdir.

“Kıskançlık, saygısızlık” görüşü ise alt SEG öğrencilerin 1’i (%3.6), orta SEG öğrencilerin 5’i (%20.8), üst SEG öğrencilerin 4’ü (%9.1), toplamda ise 10 (%10.4) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddetin nedeni olarak belirtilmiştir. “Kıskançlık, saygısızlık” görüşünün, alt SEG öğrenciler tarafından ortalamasının altında; orta SEG öğrenciler tarafından ise ortalamasının çok üzerinde bir oranla ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin okullarında birbirlerine şiddet uygulamalarının nedenlerine ilişkin son-test sonuçları ise Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Okullarda Şiddet Uygulama Nedenlerine İlişkin Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Nedensiz yere itme, çekme vb.	19	43.1
	Oyun sırasında tartışma	9	20.5
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	9	20.5
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	7	15.9
	Toplam	44	100
Orta SEG	Oyun sırasında tartışma	9	37.5
	Nedensiz yere itme, çekme vb.	8	33.3
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	6	25
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	1	4.2
	Toplam	24	100
Alt SEG	Oyun sırasında tartışma	11	39.3
	Nedensiz yere itme, çekme vb.	7	25
	Alay etme, dalga geçme, kötü söz	7	25
	Kıskançlık, sevgi ve saygı duymama	3	10.7
	Toplam	28	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin, okullarda birbirlerine şiddet uygulamalarının nedenleri ön-test sonuçlarına göre değişiklik göstermiştir. Öğrenciler eğitim programı sonrası şiddete neden olan ilk etkeni, nedensiz yere, itme, çekme, çelme takma, saç ya da kulak çekme gibi fiziksel temaslar olarak gösterirken; bu test sonucunu, oyun sırasında tartışma takip etmiştir. Kıskançlık ve saygısızlık ile alay etme, dalga geçme, iftira atma, kötü söz gibi sözel unsurlar daha az şiddetin nedeni olarak gösterilmiştir.

“Nedensiz yere, itme, çekme” görüşü, alt SEG öğrencilerin 7’si (%25), orta SEG öğrencilerin 8’i (%33.3), üst SEG öğrencilerin 19’u (%43.1), toplamda ise 34 (%35.4) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddete neden olarak gösterilmiştir. Bu görüş, alt SEG öğrenciler tarafından ortalamasının altında; üst SEG öğrenciler tarafından ortalamasının üzerinde bir oranda ifade edilmiştir.

“Oyun sırasında tartışma” görüşü, alt SEG öğrencilerin 11’i (%39.3), orta SEG öğrencilerin 9’u (%37.5), üst SEG öğrencilerin 9’u (%20.5), toplamda ise 29 (%30.2) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddetin nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu görüş, alt SEG ve orta SEG öğrenciler tarafından ortalamasının üstünde; üst SEG öğrenciler tarafından ortalamasının altında bir oranda şiddetin nedeni olarak görülmüştür.

“Kıskançlık, saygısızlık” görüşü, alt SEG öğrencilerin 3’ü (%10.7), orta SEG öğrencilerin 6’sı (%25), üst SEG öğrencilerin 9’u (%20.5), toplamda ise 18 (%18.8) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddete

neden olarak gösterilmiştir. Bu görüş, alt SEG öğrenciler tarafından ortalamanın altında; orta SEG ve üst SEG öğrenciler tarafından ortalamanın üstünde bir oranda şiddetin nedeni olarak görülmüştür.

“Alay etme, dalga geçme, kötü söz” gibi sözel davranışlar ise alt SEG öğrencilerin 7’si (%25), orta SEG öğrencilerin 1’i (%4.2), üst SEG öğrencilerin 7’si (%15.9), toplamda ise 15 (%15.6) öğrenci tarafından okullarda yaşanan şiddetin nedeni olarak ifade edilmiştir. Hem “Kıskançlık, saygısızlık” hem de “Alay etme, dalga geçme, kötü söz” görüşleri eğitim programı sonrasında, öğrencilerin okullarda yaşanan şiddetin nedeni olarak daha az ifade edilen görüşlerdir.

“Oyun sırasında tartışma” görüşü, eğitim programı öncesi 45 öğrenci tarafından; eğitim programı sonrası ise 29 öğrenci tarafından öğrencilerin okullarda birbirine şiddet uygulama nedeni olarak belirtilmiştir. “Alay etme, dalga geçme, kötü söz” görüşü, eğitim programı öncesi 21, eğitim programı sonrası 15 öğrenci tarafından okullardaki şiddete neden olarak gösterilmiştir. “Nedensiz yere, itme, çekme”, eğitim programı öncesi 20, eğitim programı sonrası 34 öğrenci tarafından okullarda öğrenciler arasında yaşanan şiddetin nedeni olarak ifade edilmiştir. “Kıskançlık, saygısızlık” görüşü ise eğitim programı öncesi 10, eğitim programı sonrası 18 öğrenci tarafından şiddete neden olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasındaki bu farkın temel nedeni öğrencilerin eğitim programı öncesi şiddet tanımlamalarıdır. Öğrenciler, akran zorbalığı farkındalık eğitim programı öncesi kasıtlı ya da kasıtsız, bilerek ya da yanlışlıkla her türlü fiziksel teması şiddet olarak değerlendirmekteydiler. Eğitim programı sonrası ise hangi davranışın tamamen kasıtsız, yanlışlıkla yapıldığını, hangi davranışın ise şiddet ya da zorbalık olduğunu ayırt edebildiklerinden dolayı bu farkın oluştuğu düşünülmektedir. Oyun sırasında yaşanan anlık tartışmalar, öğrencilerin çoğu tarafından eğitim programı öncesinde zorbalık ya da şiddetin nedeni olarak görülürken; eğitim programı sonrasında zorbalığın süreklilik ilkesi gereği daha az öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin eğitim programı sonrasındaki görüşleri, eğitim programı sonrası zorbalık ve şiddeti daha doğru anlamlandırdıklarının göstergesi olarak düşünülmektedir.

7. Öğretmenlerin Şiddete Müdahalelerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenleriniz okulda yaşanan şiddet olaylarına ne tür müdahalelerde bulunuyorlar?” şeklindeki açık uçlu anket sorusunun test sonuçları, üç sosyo- ekonomik gruptaki öğrenciler tarafından farklı başlıklar altında ifade edilmiştir. Üst SEG öğrencilerin test sonuçları, beş başlık altında; orta SEG öğrencilerin test sonuçları, üç başlık altında; alt SEG öğrencilerin test sonuçları, iki başlık altında toplanmış, ön-test ve son-test sonuçları tek tablo halinde, frekans ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Zorbalığa Müdahalelerine İlişkin Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans (Ön-Test)	Yüzde (Ön-Test)	Frekans (Son-Test)	Yüzde (Son-Test)
Üst SEG	Uyarıyor	22	50	16	36.4
	Kızıyor, ceza veriyor	11	25	18	40.9
	Dinleyip, özür diletiyor	5	11.4	4	9.1
	Nasihahat ediyor	4	9.1	4	9.1
	Nedenini öğrenmeye çalışıyor	2	4.5	2	4.5
	Toplam	44	100	44	100
Orta SEG	Kızıyor, ceza veriyor	12	50	7	29.2

	Uyarıyor	10	41.7	14	58.3
	Aileleriyle görüşüyor	2	8.3	3	12.5
	Toplam	24	100	24	100
Alt SEG	Uyarıyor	15	53.6	14	50
	Kızıyor, ceza veriyor	13	46.4	14	50
	Toplam	28	100	28	100

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerin ön-test sonuçları ile son-test sonuçları değişmemiş; ancak frekans ve yüzdeleri değişmiştir. Öğretmenlerin uyararak müdahalede bulunduğunu belirten üst SEG öğrenciler eğitim programı öncesinde, 22 (%50) iken; eğitim programı sonrasında, 16 (%36.4) öğrencidir. Kızarak, ceza vererek müdahalede bulunduğunu belirten üst SEG öğrenci, eğitim programı öncesinde 11 (%25), eğitim programı sonrasında, 18'dir (%40.9). Öğretmenlerin önce olayı dinleyip sonra birbirlerinden özür dilettiğini belirten üst SEG öğrenci sayısı, eğitim programı öncesinde, 5 (%11.4), eğitim programı sonrasında, 4'tür (%9.1). Nasihat ederek müdahalede bulunduğunu belirten üst SEG öğrenci sayısı eğitim programı öncesinde de sonrasında da 4'tür (%9.1). Öğretmenlerin önce şiddetin nedenini öğrenmeye çalıştığını belirten hem eğitim programı öncesinde hem de eğitim programı sonrasında, 2 (%4.5) öğrenci bulunmaktadır.

“Öğretmenleriniz okulda yaşanan şiddet olaylarına ne tür müdahalelerde bulunuyorlar?” sorusuna ait orta SEG öğrencilerinin test sonuçları üç başlık altında toplanmıştır. Orta SEG'ta yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçlarının analizine göre öğrenciler, tıpkı üst SEG öğrenciler gibi öğretmenlerin daha çok uyararak, kızarak veya ceza vererek şiddete müdahalede bulduklarını belirtmişlerdir. Kızarak, ceza vererek müdahalede bulunduğunu belirten orta SEG öğrenci sayısı, eğitim programı öncesinde, 12 (%50), eğitim programı sonrasında, 7'dir (%29.2). Öğretmenlerin uyararak müdahalede bulunduğunu belirten orta SEG öğrenciler eğitim programı öncesinde, 10 (%41.7) iken; eğitim programı sonrasında ise 14'tür (%58.3). Aileleriyle görüşerek müdahalede bulunuyor diyen orta SEG öğrenci sayısı ise, eğitim programı öncesinde, 2 (%8.3), eğitim programı sonrasında, 3'tür (%12.5).

Alt SEG öğrencilerinin test sonuçları ise iki başlık altında toplanmıştır. Alt SEG'ta yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçlarının analizine göre öğrenciler, orta SEG ve üst SEG öğrenciler gibi öğretmenlerin daha çok uyararak, kızarak veya ceza vererek şiddete müdahalede bulduklarını belirtmişlerdir. Kızarak, ceza vererek müdahalede bulunduğunu belirten alt SEG öğrenci sayısı, eğitim programı öncesinde, 13 (%46.4), eğitim programı sonrasında, 14'tür (%50). Öğretmenlerin uyararak müdahalede bulunduğunu belirten alt SEG öğrenciler, eğitim programı öncesinde, 15 (%53.6) iken; eğitim programı sonrasında ise 14 (%50) öğrencidir.

Üst SEG'un test sonuçları daha çok başlık altında toplanabilmekte iken; orta ve özellikle alt SEG'un test sonuçları daha dar kapsamdadır. Öğrencilerin muhakeme gücü ile de ilişkili olan bu durum; aslında sosyo-ekonomik düzeye göre öğretmenlerin şiddete yaklaşımlarını da göstermektedir. Ayrıca eğitim programı öncesi ve sonrası test sonuçları arasındaki benzerlik, sekiz oturumluk eğitim programı süresinde öğrencilerin, öğretmenlerinin zorbalığa müdahalelerine çok da şahit olmadıklarını ya da öğretmenlerin zorbalığa müdahale yöntemlerinde çok da değişiklik olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin zorbalığa müdahale yöntemleri, eğitim programından bağımsız olduğu için, eğitim programının müdahale yöntemleri üzerindeki etkisini değerlendirmeye alınmamıştır.

8. Şiddetin Azaltılması İçin Alınabilecek Önlemlere İlişkin Bulgular

Öğrencilere yöneltilen “Okullarda yaşanan şiddet olaylarının azaltılması için ne gibi önlemler alınabilir?” şeklindeki açık uçlu anket sorusuna ilişkin ön-test sonuçları frekansları ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Şiddetin Azaltılmasına Yönelik Önlemlere İlişkin Ön-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Saygılı, anlayışlı olunmalı	17	38.6
	Zorba uyarılmalı	12	27.3
	Afiş/broşür/slogan hazırlanmalı	9	20.5
	Aileleriyle görüşülmeli	4	9.1
	Güvenli oyunlar oynanmalı	2	4.5
	Toplam	44	100
Orta SEG	Saygılı, anlayışlı olunmalı	17	70.8
	Kızılmalı, ceza verilmeli	4	16.7
	Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı	2	8.3
	Kamera sayısı artırılmalı	1	4.2
	Toplam	24	100
Alt SEG	İyi geçinilmeli	16	57.2
	Kızılmalı, ceza verilmeli	9	32.1
	Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı	3	10.7
	Toplam	28	100

Tablo 14’te görüldüğü üzere öğrencilerin ön-test sonuçları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin, okullarda şiddetin azaltılmasına yönelik eğitim programı sonrası son-test sonuçları frekans ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Şiddetin Azaltılmasına Yönelik Önlemlere İlişkin Son-Test Sonuçları

Grup		Frekans	Yüzde
Üst SEG	Saygılı, anlayışlı olunmalı	14	31.8
	Afiş/broşür/slogan hazırlanmalı	12	27.3
	Seminerler düzenlenmeli	10	22.7
	Aileleriyle görüşülmeli	4	9.1
	Zorba uyarılmalı	4	9.1
	Toplam	44	100
Orta SEG	Saygılı, anlayışlı olunmalı	18	75
	Kızılmalı, ceza verilmeli	2	8.3
	Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı	2	8.3
	Kamera sayısı artırılmalı	2	8.3
	Toplam	24	100
Alt SEG	İyi geçinilmeli	15	53.6
	Kızılmalı, ceza verilmeli	6	21.4
	Zorba uyarılmalı	5	17.9
	Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı	2	7.1
	Toplam	28	100

Tablo 15’te görüldüğü üzere üst SEG’te yer alan öğrencilerin test sonuçları, eğitim programı öncesi için de sonrası için de beş başlık altında toplanmıştır. Ancak ön-test sonuçlarında 2 (%4.5) öğrenci tarafından ifade edilen “Güvenli oyunlar oynanmalı”, son-test sonuçlarında ifade edilmemiştir. Son-test sonuçlarında 10 (%22.7) öğrenci

tarafından beyan edilen “Seminerler düzenlenmeli”, ön-test sonuçlarında hiçbir öğrenci tarafından ifade edilmemiştir.

“Saygılı, anlayışlı olunmalı” test sonucu eğitim programı öncesi, 17 (%38.6), eğitim programı sonrası, 14 (%31.8) öğrenci tarafından okullarda şiddetin azaltılmasında alınacak önlem olarak belirtilmiştir. Şiddeti uygulayan öğrenci uyarılmalı görüşünü savunan, eğitim programı öncesi, 12 (%27.3), eğitim programı sonrası, 4 (%9.1) öğrencidir. Sadece üst SEG öğrenciler tarafından ifade edilen “Afiş/broşür/slogan hazırlanmalı” test sonucu, eğitim programı öncesi 9 (%20.5), eğitim programı sonrası 12 (%27.3) öğrenci tarafından belirtilmiştir. Aileleriyle görüşülmeli şeklinde görüş belirten öğrenci sayısı ise eğitim programı öncesinde de sonrasında da, 4’tür (%9.1). Her üç sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilere de akran zorbalığı farkındalık eğitim programı öncesi, görüşleri alınırken zorbalıkla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiş olmasına rağmen; afiş/broşür/slogan hazırlama gibi çok doğru bir ifadenin sadece üst SEG öğrenciler tarafından ifade edilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca eğitim programı sonrası ifade edilen “Seminerler düzenlenmeli” test sonucunun da sadece üst sosyo-ekonomik grup tarafından dile getirilmiş olması sosyo-ekonomik gruplar arasındaki farkın kanıtı olarak değerlendirilmektedir.

Orta SEG’ta yer alan öğrencilerin büyük bir bölümü okullarda şiddetin azaltılması için alınacak en temel önlemin, birbirlerine karşı saygılı, hoşgörülü, anlayışlı ve nezaket kuralları içerisinde davranmak olduğunu belirtmişlerdir. Alt SEG öğrencilerin “İyi geçinilmeli” diye ifade ettiği bu test sonucu; orta SEG öğrenciler tarafından daha da çeşitlendirilmiş ve daha güzel ifadelerle beyan edilmiştir. “Saygılı, anlayışlı olunmalı” test sonucu eğitim programı öncesi, 17 (%70.8), eğitim programı sonrası, 18 (%75) öğrenci tarafından okullarda şiddetin azaltılmasında alınacak önlem olarak ifade edilmiştir. Şiddeti uygulayan öğrenciye kızılmalı, ceza verilmeli görüşünü savunan, eğitim programı öncesi, 4 (%16.7), eğitim programı sonrası, 2 (%8.3) öğrencidir. Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı şeklinde görüş belirten öğrenci sayısı ise eğitim programı öncesi de eğitim programı sonrası da, 2’dir (%8.3). “Kamera sayısı artırılmalı” şeklinde görüş beyan eden orta SEG öğrenci sayısı, eğitim programı öncesi, 1 (%4.2), eğitim programı sonrası ise 2’dir (%8.3).

Alt SEG’ta yer alan öğrencilerin ön-test sonuçları üç başlık altında toplanırken; son-test sonuçları dört başlık altında toplanmıştır. Alt SEG öğrencilerin hiçbirinin ön-test sonuçlarında beyan etmediği “Zorba uyarılmalı”, son-test sonuçlarında 5 (%17.9) öğrenci tarafından şiddetin azaltılması için alınacak önlemlerden biri olarak gösterilmiştir. “İyi geçinilmeli” test sonucu eğitim programı öncesi, 16 (%57.2), eğitim programı sonrası, 15 (%53.6) öğrenci tarafından okullarda şiddetin azaltılmasında alınacak önlem olarak ifade edilmiştir. Bu görüşün “İyi geçinilmeli” şeklinde belirtilmesinin nedeni, bu düşüncüyü dile getiren öğrencilerin tamamının bu ifadeyi kullanmasından kaynaklanmaktadır. Şiddeti uygulayan öğrenciye kızılmalı, ceza verilmeli görüşünü savunan, eğitim programı öncesi, 9 (%32.1), eğitim programı sonrası, 6 (%21.4) öğrencidir. Nöbetçi öğretmen sayısı artırılmalı şeklinde görüş belirten öğrenci sayısı ise eğitim programı öncesi, 3 (%10.7), eğitim programı sonrası, 2’dir (%7.1).

Orta sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin ifadeleri, alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerden daha çeşitli ve daha doğru ifadelerdir; ancak onlar da tıpkı alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler gibi görüşlerini sadece birkaç kelime ile ifade etmişlerdir. Oysa üst sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin hem eğitim programı öncesi hem de eğitim programı sonrası zorbalığı önlemeye ya da azaltmaya yönelik ifadeleri dikkat çekicidir. Ayrıca eğitim programı öncesi, “Zorba uyarılmalı” ifadesini kullanan öğrenci sayısındaki azalma ve “Seminer düzenlenmeli”, “Afiş/broşür hazırlanmalı” ifadelerini kullanan öğrenci sayısındaki artış, eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formunun son sorusunun, üst sosyo-ekonomik grubun diğer gruplardan çok daha fazla ön plana çıktığı bir soru olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okullarda yaşanan akran zorbalığının en aza indirilmesine yönelik akran zorbalığı eğitim programının ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler, zorbalığı, ön test sonucuna göre kötü sözler-kötü şeyler, lakap takmak-alay etmek, kavga etmek, dövmek, zarar vermek ve tehdit etmek olarak, son test sonucunda ise süreklilik, güç dengesizliği, kasıt, kötü şeyler-sözler, zorlamak, şiddet olarak tanımlamışlardır. Sonuçlara göre akran zorbalığı eğitim programının etkili olduğu söylenebilir. Şahin'in (2009) araştırma bulgularına göre araştırmaya katılanların öğretmenlerin büyük bir kısmı zorbalık kavramını kaba kuvvet, hakkımı şiddetle aramak olarak tanımlamaktadırlar. Sarı ve Pürsün' ün (2019) öğretmen ve öğrencilerin akran zorbalığı hakkındaki görüşlerinde akran zorbalığını; şiddet, kabul etmeme, rahatsız etme ve baskı yapma biçiminde tanımlanmıştır. Arseneault' un (2018), araştırma makalesinin sonuçlarına göre çocuk ve ergenlerin zorbalık, şimdiye kadar var olan kanıtlara dayanarak, fiziksel kötü muamele ve ihmalin yanı sıra çocuklukta istismarın başka bir şekli olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Olweus (1997) zorbalığın tanımı ilk olarak , tanımlamış ve güç dengesizliği, süreklilik ve kasıt gibi üç özelliğinin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin, akran zorbalığı farkındalık eğitimi sonrası yapılan test sonuçlarına göre zorbalığı doğru bir şekilde tanımlayabildikleri görülmüştür.

Öğrenciler okullarda yaşanan şiddet türlerine ilişkin ön test sonuçlarında kavga etmek, dalga geçmek ve kötü sözler söylemek olarak belirttikleri, son görüşlerinde ise, fiziksel, sözel, doğrudan, dolaylı şiddet, kavga etmek olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan akran zorbalığı farkındalık eğitim programı sonrası, son-test sonuçlarında okullarında yaşanan şiddet türlerini alanyazındaki ifadelerle fiziksel, sözel, sosyal, duygusal ya da doğrudan, dolaylı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler okulda, kavga, dövme, tartışma gibi şiddet türlerinin gerçekleştiğini; fiziksel şiddet, sözel şiddet ve duygusal şiddet olaylarının yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğitim programı öncesi ve sonrası test sonuçları bir arada değerlendirildiğinde; öğrencilerin yarısından çoğunun fiziksel şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Fiziksel şiddeti, sözel şiddet ve duygusal şiddet izlemektedir. Atış-Akyol, Yıldız ve Akman (2017) ve Özgür, Yörükoğlu ve Baysan-Arabacı (2011) çalışmalarında, öğrencilerin okullarında en çok fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Nasheeda, Hassan & Hassan' nin (2017) Maldivler'de ergenler üzerinde 460 anket uygulayarak gerçekleştirdikleri araştırmaya göre sözlü zorbalığın erkekler ve kızlar arasında en yaygın zorbalık türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kartal ve Bilgin' in (2009) çalışması da öğrencilerin en fazla sözel zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Çankaya (2011), Çarkıt ve Bacanlı (2020) ve Yalçıntaş-Sezgin (2018), öğrencilerin okullarında hem fiziksel zorbalığa hem de sözel zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonucuna göre zorbalığın en yaygın iki biçiminin "lakap takma" ve "vurma ve tekmeleme" olduğu görülmektedir. Erkek zorbalılar daha çok doğrudan fiziksel zorbalık yaparken; kızlar dolaylı olarak zorbalık yapmaktadır. Çınkır ve Kepenekçi (2003), Hoşgörür ve Orhan (2017) ve Hakan (2011), yaptıkları çalışmalarda fiziksel, sözel, duygusal tüm şiddet türlerinin okullarda çeşitli davranışlarla yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler, zorbaca davranışla karşılaştıklarında verdikleri tepki hakkında ön test sonucuna göre, vurma, dövme, dalga geçme, alay etme şeklinde karşılık verdiklerini, son test sonuçlarına göre ise, karşılık veririm, öğretmenime ya da aileme söylerim, üzülürüm, uyarırım, kızarım, sinirlenirim, görmezden gelirim, ortamdan uzaklaşırım şeklinde tepki verdiklerini/vereceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle eğitim programı öncesi yapılan ön-testlerde kendilerine yapılan zorbaca davranışı gerçekleştiren zorbayı uyaracaklarını ifade etmişlerdir. Son-testler de ise zorbaca davranışla karşılaştıklarında öğretmenlerine ya da ailelerine söyleyeceklerini beyan etmişlerdir. Zorbalığı görmezden gelirim ve ortamdan uzaklaşırım şeklinde görüş belirten öğrenci sayısındaki artış ise dikkat çekicidir. Çünkü görmezden gelmek ya da ortamdan uzaklaşmak, zorbalıkla mücadelede doğru yapılan davranışlardandır. Burnukara ve Uçanok (2012) tarafından yapılan çalışmada, akran zorbalığı ile mücadelede kızların başkalarından yardım isteme gibi sosyal destek arama davranışlarını tercih ettikleri, erkeklerin ise direnme, devamsızlık ve kaçınma davranışları gibi dışsal davranışları tercih ettikleri görülmüştür. Zorba statüsünde yer alan ergenler karşı koyarak mücadele etmeyi ve okuldan uzak durmayı, kurban statüsündeki ergenler ise birine anlatmayı ve bu davranışları yapanlardan uzak durmayı daha çok tercih etmişlerdir. Kartal ve Bilgin (2009) çalışmasında ise zorbalığa uğrayan öğrenciler zorbalığa uğradığını en yüksek oranda (% 40,9) “bir arkadaşına anlatma” seçeneği ile ifade etmişlerdir. Kartal ve Bilgin (2009) aksine Smith ve Shu, (2000) tarafından yapılan çalışmada kurbanların %30’unun zorbalığı kimseye söylemediği görülmektedir. Lynn-Hawkins, Pepler ve Craig (2001) tarafından öğrencilerin zorbalığa nasıl tepki verdiklerine ilişkin yapılan detaylı araştırmada, okul oyun alanlarında doğal gözlemler kullanarak zorbalığa akran müdahalesi incelenmiştir. Örneklem, 1-6. sınıflardaki zorbalığa müdahale ettiği gözlemlenen 58 çocuğu (37 erkek ve 21 kız) içermektedir. Zorbalık olaylarının %88’i sırasında kurbanların akranları vardır ve %19’una müdahale etmişlerdir. Olayların %47’inde ise akranlar saldırgan bir şekilde müdahalede bulunmuşlardır. Müdahalelerin çoğunluğu (%57) zorbalığı durdurmada etkili olmuştur. Zorba ve kurbanın erkek olduğu durumlarda erkeklerin; zorba ve kurbanın kız olduğu durumlarda ise yine erkeklerin müdahale ettiği görülmüştür. Stockdale vd. (2002) ve Kartal’ a (2008) göre ise öğrenciler zorbalık yaygınlığını anne babalara veya öğretmenlere daha fazla bildirme eğilimindedirler. İlgili araştırmalar, yapılan çalışmadaki öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Şiddetin ne zaman ve nerede olduğuna ilişkin görüşlerinin sonuçlarına göre ise öğrenciler, bahçede, sınıfta, mahallede, koridorda, tuvalette şiddetin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Zaman olarak ise okula gidip gelirken ve teneffüste zorbalığın gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrenciler şiddetin; sınıf, okul bahçesi ve koridor gibi okul bölümleri içerisinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Başar ve Çetin, 2013; Bentley ve Li, 1996; Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Kartal, 2008; Kartal ve Bilgin, 2009; Özgür vd., 2011; Yalçıntaş-Sezgin, 2017). Burnukara ve Uçanok (2012) ise öğrencilerin zorbalıkla hem okul içinde hem de okul dışında karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Zorbalık ve şiddetin nerelerde gerçekleştiğine dair en kapsamlı çalışma ise Satan (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Satan (2006), öğrencilerin, özel okulda, %20,6 okul koridorunda ve %49.1 sınıfta; resmi okullarda ise %39,3’ü okul bahçesi, %15,6’si okul yolu ve %8,7’si tuvalette zorbaca davranışlara maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular doğrultusunda okul türüne göre zorbalık

davranışlarının görüldüğü yerlerin farklı olduğu söylenebilir. İlgili araştırmalar, yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğrencilerin okulda birbirlerine şiddet uygulama nedenleri arasında ön test sonucuna göre, oyun sırasında tartışma, alay etme, dalga geçme, kötü söz kullanmayı; nedensiz yere, itme, çekme, kıskançlık sevgi saygı göstermeme olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler eğitim programı sonrası şiddete neden olan ilk etkeni, nedensiz yere, itme, çekme, çelme takma, saç ya da kulak çekme gibi fiziksel temaslar olarak gösterirken; bu temayı oyun sırasında tartışma takip etmiştir. Kıskançlık ve saygısızlık ile alay etme, dalga geçme, iftira atma, kötü söz gibi sözel unsurlar daha az şiddetin nedeni olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin ön görüşleri ile son görüşleri arasındaki bu farkın temel nedeni öğrencilerin eğitim programı öncesi şiddet tanımlamalarıdır. Öğrenciler, akran zorbalığı farkındalık eğitim programı öncesi kasıtlı ya da kasıtsız, bilerek ya da yanlışlıkla her türlü fiziksel teması şiddet olarak değerlendirmekteydiler. Eğitim programı sonrası ise hangi davranışın tamamen kasıtsız, yanlışlıkla yapıldığını, hangi davranışın ise şiddet ya da zorbalık olduğunu ayırt edebildiklerinden dolayı bu farkın oluştuğu düşünülmektedir. Oyun sırasında yaşanan anlık tartışmalar, öğrencilerin çoğu tarafından eğitim programı öncesinde zorbalık ya da şiddetin nedeni olarak görülürken; eğitim programı sonrasında zorbalığın süreklilik ilkesi gereği bu görüş daha az öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin eğitim programı sonrasındaki görüşleri, eğitim programı sonrası zorbalık ve şiddeti daha doğru anlamlandırdıklarının göstergesi olarak düşünülmektedir. Aksoy (2019) çalışmasında katılımcıların okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerinin aileden, öğrencinin psikolojik rahatsızlıklarından, öğrencinin yaşadığı çevre ve maruz kaldığı medya yayınlarından, okula ilişkin durumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) ve Yalçıntaş-Sezgin (2017) çalışmalarında ise katılımcılar tarafından ailesel faktörler akran zorbalığının en önemli nedeni olarak gösterilmiştir.

Öğrenciler, öğretmenlerin, zorbalık yapan öğrencileri uyardıklarını, öğrencilere kızdıklarını ve ceza verdiklerini, olayı dinleyip zorbadan özür dilettiliklerini, zorbalara ve kurbanlara nasihat ettiklerini ve olayın nedenini öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin açık uçlu anket formundaki ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa müdahale ile ilgili yanlış yöntemleri uyguladıkları görülmüştür. Aksoy (2019), yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale ederken akran zorbalığına katılan öğrencilerle konuşma ve velilerini bilgilendirme, okul rehberlik servisine yönlendirme ve zorba öğrenciyi, öğrenci davranış değerlendirme kuruluna sevk etme gibi yöntemler izlediklerini belirtmiştir. Yalçıntaş- Sezgin (2017) çalışmasında öğretmenler, zorbalık davranışları karşısında, en fazla “çocuk ile davranışı hakkında konuşmak stratejilerini” uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Çinkır ve Kepenekçi (2003) çalışmasında ise öğretmenler bu olayları çoğunlukla bireysel çabaları ile önlemeye çalıştıklarını, okul yönetiminin zorba öğrencilere karşı daha çok sözlü uyarıda bulunduğunu beyan etmişlerdir.

Öğrenciler, zorbalığın önlenmesine yönelik, birbirleriyle iyi geçinmeyi, birbirlerine saygılı ve anlayışlı olmayı, zorbanın uyarılmasını, zorbalığa yönelik afiş/broşür/slogan hazırlanmasını, zorbanın ve kurbanın aileleriyle görüşülmesini, güvenli oyunlar oynanmasını, seminerler düzenlenmesini önermişlerdir. Aksoy (2019) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenler,

okullarında akran zorbalığını önlemek için öğrenci, veli ve öğretmen seminerleri düzenlediklerini, okulda zorbalık davranışı olabilecek yerlerde yetişkin denetiminin artırıldığını, olası zorba ve kurban öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Şahin (2009), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler veli toplantıları, eğitici CD izletme, etkili iletişim kurma ve seminer verme gibi daha çok bilgi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılarak zorbaca davranışların önlenebileceğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Hoşgörür ve Orhan'ın (2017) çalışmasında okul müdürlerinin okulda şiddeti ve zorbalığı önlemek amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerden bazılarının; öğretmenleri bilgilendirme, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme, riskli alanları denetim altında tutma ve öğrenci velileri ile iletişim kurma olduğu anlaşılmıştır. Karataş-Baran (2008) tarafından zorbalığı önlemeye yönelik yapılan kapsamlı çalışma ise okulda şiddeti önlemede kullanılacak yöntemlere, disiplini tam olarak uygulamak, yönetmelikleri standartlaştırmak, sosyal etkinlikleri artırmak, koruyucu önlemler, şiddeti önleme eğitimi, eğitim yöntemlerini değiştirmek, okul ve aile iş birliği, okul yöneticisi ve öğretmen iş birliği sağlamak, etkili rehberlik hizmetleri, medya kontrolü ve sosyal çözümler şeklinde öneriler getirmiştir. Yapılan tüm çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Akran zorbalığı farkındalık eğitim programı genel olarak değerlendirildiğinde ise eğitim programı öncesi öğrencilerin ön-test sonuçları ile eğitim programı sonrası son-test sonuçları olumlu yönde farklılaştığı ve zorbalığa karşı farkındalık oluştuğu söylenebilir. Kartal ve Bilgin (2007) çalışmasının sonucunda olduğu gibi zorbalığın türü ve sıklığına, zorbalığa karşı yaptıklarına ve okul iklimine yönelik öğrenci görüşlerinde ön ve son-test sonuçları arasında ortaya çıkan anlamlı ve olumlu değişiklikler, kısa süreli ve sadece öğrenciye odaklanmış bir çalışmanın bile olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Günay ve Can'ın (2018) araştırması da bunu desteklemektedir. Zorbalıkla ilgili ilk çalışmaları yapan Olweus (1997), tarafından zorbalığa karşı okul temelli bir müdahale programı geliştirilmiş; bu programın etkileri İskandinav ülkelerindeki 42 okulda iki yıl boyunca değerlendirilmiştir. Analizler zorba/kurban sorunlarının sıklığının %50-70 oranında azaldığını göstermektedir. Gaffney, Farrington & Ttofi (2019), tarafından yapılan meta analiz çalışmalarına göre zorbalığın oldukça etkili olduğu Yunanistan'da, zorbalığı önleme ve müdahale çalışmaları ile okulda zorbalık sürdürme oranı yaklaşık %40 azalmıştır. Norveç, İtalya ve ABD'de yapılan değerlendirmeler, zorbalık uygulamasının yaklaşık %21-25 oranında azaltılmasında etkili olmuştur. İtalya'da uygulanan ve değerlendirilen zorbalık karşıtı programlar sonucunda da %31'lik bir azalma meydana gelmiştir. İspanya ve Norveç'te yapılan değerlendirmeler mağduriyeti sırasıyla %28 ve %23 azaltmıştır. Finlandiya, Almanya ve İngiltere'de yapılan değerlendirmeler de mağduriyetin %8 ile %12 oranında azaltılmasında önemli ölçüde etkili olmuştur. Türkiye'de ise Gökkaya ve Tekinsav-Sütcü (2018) tarafından 5. ve 6. sınıflara devam eden 1051 öğrenci ile anket çalışması gerçekleştirilmiş; anket sonuçlarına göre belirlenen 65 öğrenci ile 13 oturumluk program çalışmalarına başlanmış ve 54 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışma sonucunda zorbalık puanlarında anlamlı azalmalar olduğu görülmüştür. Çalışmanın uzun süreli etkisini değerlendirmek adına 4 ay sonra aynı grup üzerinde izlem ölçümleri yapılmış ve zorbalık puanlarının azalma etkisini koruduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akay (2019) tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 582 kız, 642 erkek toplam 1224 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda kurbanın ön

test ve son test arasında düşme olmasının nedeni olarak zorbalık davranışının azaldığını göstermektedir. Buna göre çalışma sırasında yapılan uygulamaların öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Tüm bu çalışmalar, zorbalığa yönelik öğrencilerle birkaç haftalık bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin ve uygulamalarının, zorbalığı azaltmadaki etkisini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda akran zorbalığının öncelikle doğru tanımlanabilmesi, bu konuda farkındalık yaratabilmesi ve zorbalığın azaltılabilmesi için yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul bazında şiddeti önleme ve müdahale programları geliştirilebilir.
- Araştırmanın bulgularından yola çıkarak okullarda kamera ve nöbetçi öğretmen sayısı artırılabilir.
- Özellikle ilkokullarda rehber öğretmen görevlendirmeleri yapılabilir.
- Okullarda öğrencilerin zorbaca davranışlarını engelleyecek veya önleyecek, duygusal, sosyal gelişimlerine katkıda bulunacak rehberlik faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Son yıllarda teknolojinin de gelişimi ile siber zorbalık çalışmalarına ağırlık verilmiş olsa da siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ilkokul yıllarında fiziksel, sözel ya da sosyal-duygusal zorbalığa maruz kalmış olması nedeniyle ilkokul yıllarından itibaren zorbalığın önlenmesine yönelik daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Daha küçük grupla daha uzun süren akran zorbalığı eğitim programı uygulaması yapılabilir.
- Araştırmaya aileler ve öğretmenler de dahil edilebilir ya da sadece ailelere ve öğretmenlere yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca aileler ve öğretmenler zorbalığı önleme konusunda bilgilendirilebilir.
- İlkokul öğrencilerinin rahatlıkla okuyup anlayacağı ve samimi olarak cevap verebileceği seviyelerine uygun bir akran zorbalığı ölçeği geliştirilebilir.
- Akranların birbirlerini değerlendirebilecekleri çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akdur, R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de çevre koruma politikaları: " Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyumu"* (Vol. 23). Ankara Üniversitesi.
- Armağan, B., Demir, İ., Demir, Ö. ve Gök, N. (2006). Katı atıkların ekonomide değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Odası, Yayın*, (2006-23).
- Akay, Y. (2019). The Effect of Emotional Awareness Activities Improved for Primary School Students on Preventing Peer Bullying. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 205-227. doi: 10.15390/EB.2019.8093.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The Persistent and Pervasive Impact of Being Bullied in Childhood and Adolescence: Implications for Policy and Practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. doi: 10.1111/jcpp.12841.
- Atış-Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2017). Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106821>.
- Barik, E. (2020). *İlkokullarda Akran Zorbalığını Önleme Stratejileri ve Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başar, M. ve Çetin, Ö. (2013). İlk ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Zorba Davranışlara Başvurma Düzeyleri ve Bu Davranışları Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 471-488. doi: 10.12739/NWSA.2013.8.4.1c0600.
- Bentley, K. M. & Li, A. K. (1996). Bully and Victim Problems in Elementary Schools and Students' Beliefs about Aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165. doi: 10.1177/082957359601100220.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve Orta Ergenlikte Akran Zorbalığı: Gerçekleştiği Yerler ve Baş Etme Yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120120000m000108.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun-Akyüz, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Siber Zorbalık/Siber Mağduriyet Davranışları ve İnternet Saldırganlığı Düzeyleri-Zonguldak Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Creswell, W. J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153431>.
- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(24), 2544-2583. doi: 10.26466/opus.644848.
- Çinkır, S. ve Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108438>.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E ve Hyun, H.H. (2012). *Eğitimde Araştırma Nasıl Tasarlanır ve Değerlendirilir* (Edisi Kedelapan ed.). (S. Kiefer, Penyunt.) New York: McGraw-Hill Şirketleri.

Gaffney, H., Farrington, D. P. & Tfofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. doi: 10.1007/s42380-019-0007-4.

Gökkaya, F. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2018). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 91-108. doi: 10.15390/EB.2018.6731.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Günay, Ş. ve Can, G. (2018). Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Bir Akran Destek Programının Etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632244>.

Hakan, S. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Zorbalık Türleri ile Karşı Karşıya Kalma Sıklığının ve Boyun Eğme Davranışı ile Durumluk-Sürekli Öfke ile İlişkisinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 54-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442554>.

Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395467>.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş-Baran, G. (2008). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Okullarda Şiddet ve Okul Güvenliğinin İncelenmesi: Keçiören Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kartal, H. (2008). İlköğretim Okullarında Zorbalık Yapanlar ve Zorbalığa Uğrayanlar. *Education Sciences*, 3(4), 712-730. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185985>.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256277>.

Kıncal, R.Y. (Ed.) (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7. Erişim adresi: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/88.pdf>.

Kutlu, M. (2020). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Lynn-Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. doi: 10.1111/1467-9507.00178.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nasheeda, A., Hassan, N. C. & Hassan, S. A. (2017). Relationships Between Bullies, Victims and Mental Health Issues among Adolescents. *The Maldives National Journal of Research*, 5(1), 23-44. Erişim adresi: https://rc.mnu.edu.mv/wp-content/uploads/2018/11/MNJR-Volume-5_Issue1_Article02.pdf.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing: Boston, MA.

- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510. doi: 10.1007/BF03172807.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2*(2), 53-60. Erişim adresi: https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf.
- Polat, O. ve GÜldoğan, E. (2016). Kardeşler Arası Şiddete Genel Bakış. *Alanyazın Sempozyum Psikiyatri Nöroloji Davranış Bilimleri Dergisi, 9*, 13-20. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/22848178-Kardesler-arasi-siddete-genel-bakis.html>.
- Rigby, K. (2017). Exploring The Gaps Between Teachers' Beliefs about Bullying and Research-Based Knowledge. *International Journal of School Educational Psychology, 6*(3), 165-175. doi: 10.1080/21683603.2017.1314835.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(44), 731-768. doi: 10.21560/spcd.v19i49119.500742.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What Good Schools Can Do about Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action. *Childhood, 7*(2), 193-212. doi: 10.1177/0907568200007002005.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P. D. (2002). Rural Elementary Students', Parents' and Teachers' Perceptions of Bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266-277. doi: 10.5993/AJHB.26.4.3.
- Şahin, M. (2009). Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı ile İlgili Algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 1-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115591>.
- Thompson, E. M. (2019). Understanding Bullying and The Necessity for Prevention and Intervention in Schools. Liberty Üniversitesi. Erişim adresi: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1948&context=honors>.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, 5*(4), 468-483. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/305496905_Okul_Öncesi_Dönemde_Akran_Zorbaligi/link/57921cd708aed51475ac2131/download.
- Üstündağ Şener, N., Başar, M., Şen, B. ve Göncü, A. (2015). Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Zorba Davranışlara Başvurma Düzeyleri ve Öğrenme Ortamlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 41*, 157-173. doi: 10.15285/ebd.22661.
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Algı ve Görüşleri: Zorbalık Davranışları Tespitleri, Zorbalık Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler ve Aldıkları Önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*(1), 85-104. doi: 10.30794/pausbed.425988.
- Yaşar, M. C., Erbasan, Ö., Akçeşme, B., Korkmaz, Ç. ve Gedik, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutumlarının İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 73*(1), p. 1-16. doi: 10.9761/JASSS7927.
- Yelboğa, N. ve Koçak, O. (2019). Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 2286-2320. doi: 10.26466/opus.543567.

Uzaktan Eğitimde STEM Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Zeynep TÜRK, Giresun Üniversitesi
 Meltem DURAN, Giresun Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesine yönelik uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim dalı lisans düzeyinde 4. sınıfa devam etmekte olan 10 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 8'i kız, 2'si erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme için öğretmen adaylarıyla sosyalağlar üzerinden canlı olarak iletişime geçilmiş ve görüşme esnasında ses kaydı alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen sonuçlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemlerine göre çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM etkinliklerinin uygulanmasına genel olarak olumlu baktıkları fakat etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinliklerini uygulamada kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Öğretmen adayları STEM etkinlikleri çerçevesinde yaşayacakları zorlukları belirtmiş, buna yönelik çözüm önerileri üretmiş ve STEM etkinliklerin uzaktan eğitimde etkililiğini arttırmak için çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi,
Uzaktan Eğitim,
STEM Etkinlikleri,
Öğretmen Adayları,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.11.2021
Kabul Tarihi: 28.12.2021

Investigation of Preschool Teacher Candidates' Opinions on the Application of STEM Activities in Distance Education

Abstract

The purpose of this research is to examine the opinions of pre-service teachers about STEM activities to be applied in distance education for preschoolers. The research was carried out with a case study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 10 pre-school teacher candidates attending the 4th grade at the undergraduate level of the Preschool Department of the Faculty of Education of a university in the Black Sea Region in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Eight of the teacher candidates are girls and 2 are boys. In the research, an interview form consisting of semi-structured open-ended questions created by the researcher was used as a data collection tool. For the interview, pre-service teachers were contacted live via social networks and audio recordings were taken during the interview. The results obtained as a result of the interview were then transcribed by the researcher. Data were analyzed according to content analysis method. In the light of the findings of the research, it was concluded that the teacher candidates generally viewed the implementation of STEM activities in distance education positively, but they did not think that it would provide effective and permanent learning. In addition, a great majority of teacher candidates stated that they do not consider themselves sufficient in applying STEM activities to be applied in distance education. Pre-service teachers stated the difficulties they would experience within the framework of STEM activities, produced solutions for this and made various suggestions to increase the effectiveness of STEM activities in distance education.

Keywords

Preschool,
Distance education,
STEM education,
Teacher candidate,

Article Info

Received: 11.08.2021
Accepted: 12.28.2021

(Atf- How to cite)

Türk, Z. & Duran, M (2021). Uzaktan Eğitimde STEM Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 46-73.

Sorumlu Yazar: Meltem DURAN, meltemduran2@gmail.com

Giriş

Sürekli olarak değişen teknolojik ve bilimsel gelişmeler, yaşam koşullarının, eğitim politikalarının ve ihtiyaç duyulan nitelikli insan özelliklerinin de değişmesine neden olmuştur. Bulduğumuz yüzyıl araştıran, sorgulayan, yaratıcı çözümler üretebilen, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen ve bunları kullanabilen, üretken bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada, karşımıza 21. yüzyıl becerileri çıkmaktadır. Lai & Viering (2012) yirmi birinci yüzyıl becerilerini, eleştirel düşünme ve üst bilişsel becerileri, yaratıcılık, işbirliği ile birlikte güdülemek olarak belirtmiştir. 21. yüzyılda öğrenme için ortaklık (Partnership for 21st Century Learning), 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve inovasyon becerileri (yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği yapma), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı), yaşam ve kariyer becerileri (esneklik, uyum, girişim, öz yönetim, sosyal beceriler, verimlilik, hesap verebilirlik, liderlik, sorumluluk) olarak üç başlık altında açıklamıştır (P21, 2018). 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim politikaları üzerinde düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır.

21. yüzyıl becerilerine sahip, yaratıcı, üretken, iletişimi güçlü, eleştirel ve analitik düşünebilen ve işbirliği yapabilen bireyler yetiştirmede STEM eğitimi önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (Akgündüz, 2016). STEM terimi kökeni Amerika'da 1900'lü yıllara dayanan fen (science), teknoloji (teknology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) alanlarının bir araya gelmesiyle oluşan bir kısaltmadır (Tezel & Yaman, 2017). STEM yaklaşımı, fen, mühendislik, teknoloji ve matematik disiplinlerinin birleştirilmesi ile bireylerin, gerçek yaşamdaki problemleri belirleyebilmesini, probleme ilişkin alternatif ve pratik çözüm önerisi geliştirebilmesini ve yaratıcı özgün çözümler sunabilmesine imkan sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Moore, Stohmann, Wang, Tank, Glancy & Roehrig, 2014; Bybee, 2010). Yıldırım & Altun (2015)'a göre STEM, disiplinleri bir araya getiren, etkili ve kaliteyi öğrenmeyi sağlayan, doğada var olan bilgiyi alıp günlük hayatta kullanıma sokan, askeri, ekonomik ve üst düzey düşünmeyi kapsayan bir eğitim sürecidir. STEM fen, matematik, teknoloji ve matematik alanlarını birbiriyle bütünleştirerek yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Akgündüz, vd., 2015). Ayrıca STEM eğitimi okul öncesinden üniversiteye kadar tüm kademelerde uygulanabilmektedir.

STEM ile ilgili yapılan çalışmalar, dünya çapında hızla önem kazanmış, benimsenmiştir ve Türkiye'de de buna yönelik bazı çalışmalar yürütülmektedir. STEM için ayrılan bütçe ile ülkelerin ekonomik geleceklerinin bağlantılı olduğu söylenebilir. STEM alanlarında nitelikli eğitim veremeyen ve öğrencileri bu alanlarda yetiştiremeyen ülkelerin ekonomik açıdan geride kalacağı iddia edilmektedir (Linger, 2016). Diğer ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye'de STEM politikası geç kalınmış bir politika olarak görülmekte ve gerekli bütçenin ayrılmadığı gözlenmektedir (Tekin Poyraz, 2018). Ancak özellikle son yıllarda Türkiye'de STEM eğitimi ile ilgili büyük gelişmeler yaşanmaktadır (Akgündüz, 2019). STEM eğitimine yönelik ilk girişim Kayseri ilinde pilot olarak belirlenen bir anaokulu ve altı ortaokulda hayata

geçirilen STEM Projesi'dir. Daha sonra STEM eğitimine yönelik çeşitli raporlar yayınlanmış, bilimsel araştırmalar yapılmış ve projeler yürütülmüştür (Alan, 2020). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok ortaokul ve lise kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Uğraş, 2017). Dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalar STEM eğitiminde erken çocukluk eğitiminin çok önemli olduğunu belirtmektedir. STEM Eğitimi Türkiye Raporu'nda (2016), gelişmiş ülkelerle rekabet edilebilecek noktaya gelmek için, STEM eğitimine yatırım yapılması ve bu eğitimlere erken yaşlarda başlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Chesloff (2013), STEM'in kalbindeki kavramların merak, yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünme olduğunu ve bu kavramların çocuklarda doğuştan olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk dönemini de içine alan okul öncesi eğitim, STEM eğitimi için önemli bir kademe olarak görülmektedir. Bu dönemde doğuştan var olan merakları sayesinde iyi bir gözlemci olan çocuklar, bir bilim insanı gibi çalışmaktadırlar (Yaşar Ekici, Bardak & Yousef Zadeh, 2018). STEM'in alanları olan bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik okul öncesi dönem çocukları için hayali alanlar olarak görülmektedir. Ancak çocuklar bu alanları günlük hayatın içinde zaten kullanmaktadır (Uyanık Balat & Günşen, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde STEM eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını arttırdığı (Üret, 2019), bilimsel süreç becerileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı (Vurucu, 2019) görülmektedir. Okul öncesinde uygulanan STEM eğitimi ile birlikte çocukların yaratıcılıkları ve öz güvenleri artabilmekte, küçük kas gelişimi, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimleri olumlu yönde gelişebilmekte, takım ruhu, eleştirel düşünme, öz değerlendirme yapma, objektif olma ve problem çözme becerileri gelişebilmekte, ayrıca ilgi alanları ve yeteneklerini keşfetmeleri, bir ürün ortaya çıkarmaları sağlanabilmektedir (Akgündüz, 2019). Bu dönemde verilecek eğitimde özellikle öğretmenin bilgisi, donanımı ve etkililiği çok önemlidir.

STEM eğitimi için öğretmenlere, yapılacak olan etkinliğin bilimsel temelleri hakkında yeterli bilgiye hakim olması, iyi ve etkili bir plan hazırlaması, malzemeler konusunda esnek olması, plan yaparken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurması, materyalleri önceden belirlemesi ve belirlenen materyallerin basit, ucuz, açık, yaratıcı kullanıma ve farklı alanlarda kullanmaya açık olmasına dikkat etmesi, fırsat eğitiminden yararlanması ve aile ile işbirliği yapması önerilmektedir (Akgündüz, 2019). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak STEM eğitime olumlu baktıkları görülmüştür (Uğraş, 2017; Başaran, 2018; Uğraş & Genç, 2018). Ancak bazı öğretmen adayları hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ve lisans eğitiminde bu alanla ilgili derslerine klenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Uğraş, 2017). Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde STEM ile ilgili derslerin işlenmesi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim zaman ve mekandan bağımsız olarak teknolojinin imkanlarından yararlanıldığı öğretim şeklidir (Tekin Poyraz, 2018). Salgınla birlikte geçilen acil uzaktan eğitim, ülkemizde uzaktan eğitim konusunda hızlı bir alt yapı ve iyileştirme çalışmalarının başlamasına neden olmuştur. Yakın gelecekte uzaktan eğitimin bir alternatif ya da normal eğitime destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin

ana öğrenme yapısı haline geleceği öngörülmektedir (Altun & Telli Yamamoto, 2020). Bu durumda 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada çok önemli bir faktör olan STEM eğitiminin, okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitimde uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde; okul öncesi dönem STEM eğitimine ve uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar (Uyanık Balat & Günşen, 2017, Başaran, 2018; Polat & Bardak, 2019; Erol & İvrendi, 2021) bulunmaktadır. STEM eğitimin çocuklara etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, problem çözme becerileri üzerine etkisi (Öztürk, 2020), yaratıcılığın etkisi (Üret, 2019; Güldemir, 2019) ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi (Aydın, 2019; Behram, 2019; Atik, 2019; Kavak, 2020; Ünal & Aksüt, 2021) incelenmiş ve olumlu yönde sonuçlar görülmüştür. Gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen, veli ve çocuk açısından değerlendirildiği çalışmalar (Akgündüz & Akpınar, 2018; Çakır, Altun & Yalçın, 2020b) ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar (Uğraş, 2017; Karamete Gözcü, 2019; Kale, 2019; Günşen, Uyanık & Akman, 2019; Konan & Uğur, 2021; Abanoz & Deniz, 2021) da bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar ise hazırladıkları STEM etkinliklerinin değerlendirilmesi (Koyunlu ve Ünlü, 2018), farkındalıklarının değerlendirilmesi (Koyunlu & Ünlü, 2019) ve Montessori temelli uygulanan STEM etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Çakır, Altun Yalçın & Yalçın, 2020a) ve yaratıcılıkları üzerine etkisi (Çakır, Altun Yalçın & Yalçın, 2019) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının STEM eğitiminin uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin alınmasına ilişkin çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın, STEM eğitiminin uzaktan eğitimle uygulanması ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin alınması açısından, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitim kapsamında STEM eğitimi verilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarında görüşme gibi veri toplama araçları kullanılarak bireylerin tutum, davranış ve deneyimleri belirlenerek, katılımcıların görüşleri ele alınmaktadır (Dawson, 2007).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitenin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı lisans düzeyinde 4. sınıfa devam etmekte olan 10 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 8'i kız ve 2'si erkektir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %50'si STEM konusundaki bir ders

sunumu ve etkinliği hazırlamış, kalan %50'si ise bu sunumu dinlemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırma etiği nedeniyle (ÖA.1, ÖA.10) kodlar verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler

Katılımcılar	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	STEM İle İlgili Bilgi Edinme Durumu
ÖA. 1	4. Sınıf	Kadın	Sunum hazırlama
ÖA. 2	4. Sınıf	Kadın	Sunum hazırlama
ÖA. 3	4. Sınıf	Kadın	Sunum hazırlama
ÖA. 4	4. Sınıf	Kadın	Sunum hazırlama
ÖA. 5	4. Sınıf	Erkek	Sunum hazırlama
ÖA. 6	4. Sınıf	Kadın	Sunum dinleme
ÖA. 7	4. Sınıf	Kadın	Sunum dinleme
ÖA. 8	4. Sınıf	Kadın	Sunum dinleme
ÖA. 9	4. Sınıf	Kadın	Sunum dinleme
ÖA. 10	4. Sınıf	Erkek	Sunum dinleme

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme türlerinden, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Ölçüt örneklemede ise, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, 2015). Araştırmada temel olarak iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının çalışmaya gönüllülük esasına uygun şekilde katılmaları, diğeri ise adayların STEM eğitimi hakkında ön bilgilere sahip olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde STEM eğitiminin uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında görüşme soruları alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracı uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme soruları son hali ile 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Okul öncesi dönemi uzaktan eğitim sürecinde STEM uygulamalarının uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? “Hayır” ise neden uygulanamayacağını kısaca açıklayabilir misiniz? Soruya cevabınız “Evet” ise, uzaktan eğitimde kullanılması esnasında mevcut duruma göre ne gibi düzenleme ya da uyarlamalar yapılabilir? Sebepleri ile birlikte açıklayabilir misiniz? (teknolojik boyutu, konu içeriği, malzeme temini, zaman, motivasyon sağlama vb.)
2. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde verilecek olan STEM uygulamalarının etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden?

3. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM uygulamalarının etkililiğini arttırmak için neler yapılabilir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?
4. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak olan STEM uygulamaları için kendinizi yeterli görüyor musunuz? Hangi alanlarda/basamaklarda yeterli ya da yetersiz olduğunuzu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız? (pedagojik bilgi, öğrencinin ilgi motivasyonunu sağlama, derse katılımını sağlama, teknolojik yetersizlik vb.)
5. Okul öncesi dönem uzaktan eğitiminde STEM öğretiminde zorluk yaşayacağınızı düşünüyor musunuz? en çok hangi aşamada zorluklar yaşayabilirsiniz? Neden? Buna ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretiminde çocukların derse katılımını arttırmak için neler yapabilirsiniz? Neden?
7. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretime ilişkin öğretmenlerin sorumlulukları nelerdir?
8. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretime ilişkin ebeveynlerin sorumlulukları nelerdir?
9. Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretiminin çocuklara açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?
10. Genel olarak Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretimi ile ilgili görüşleriniz ve önerileriniz (lisans eğitimi, öğretmenler, okul öncesi kurumlar açısından vb) nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorular, sosyal ağlar üzerinden yapılan canlı görüşmeler ile öğretmen adayları ile paylaşılmış ve cevapları alınmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıtları tutulmuş, bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemlerine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2015).

Bulgular ve Tartışma

Yapılan içerik analizi sonucunda araştırmanın bulguları, görüşme sorularına gelen cevaplar ışığında kod ve temalar altında toplanmıştır. Bulgular, araştırma sorularına göre ayrı ayrı ele alınarak tablolandırılmış ve yorumlanmıştır.

1. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde STEM uygulamalarının uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? “Hayır” ise neden uygulanamayacağını kısaca açıklayabilir misiniz? Soruya cevabınız “Evet” ise, uzaktan eğitimde kullanılması esnasında mevcut duruma göre ne gibi düzenleme ya da uyarlamalar yapılabilir? Sebepleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 2.’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Tema	f	Kod	f
Olumlu	8	Aile katılımı	4
		Malzeme desteği	3
		Aile eğitimi	2
		Akran işbirliği	1
		Okulda uygulama yapma	1
		Evde bulunan materyalleri kullanma	1
		Görüntülü arkadaş görüşmeleri	1
		Ortak zaman ayarlama	1
		Malzemeleri önceden planlama	1
		Konu hakkında ön bilgilendirme	1
Olumsuz	2	Basit etkinlikler uygulama	1
		Kısa dikkat süresi	1
		Koordinasyon zorluğu	1
		Yönerge uygulamada zorluk	1
		Altyapı sorunları	1
		Malzeme eksikliği	1

STEM uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitim yoluyla uygulanabileceğini düşünen öğretmen adaylarının görüşleri olumlu (f:8), uygulanamayacağını düşünen öğretmen adaylarının görüşleri olumsuz (f:2), olarak ele alınarak iki tema belirlenmiştir. Tablo 2. incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (f:8) bu uygulamaların uzaktan eğitimde uygulanmasına yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Olumlu yaklaşan öğretmen adayları uygulanabilirlik açısından, aile katılımının desteklenmesi (f:4), malzeme desteği sağlanması (f:3), aile eğitimi yapılması (f:2), akran işbirliğinin sağlanması (f:1), okulda da uygulamalar yapılması (f:1), evde bulunan materyallerin kullanılması (f:1), görüntülü arkadaş görüşmelerinin yapılması (f:1), ortak zaman ayarlanması (f:1), malzemelerin önceden planlanması (f:1), konu hakkında ön bilgilendirme yapılması (f:1) ve basit etkinliklerin uygulanması (f:1) gibi düzenleme önerileri bildirmiştir. STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin olumlu yaklaşan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 1: Uygulanabileceğini düşünüyorum ancak velilerin yardımıyla yapılabilir... Velinin desteği sağlanarak, yeterli malzemeler ailelere sağlanarak STEM etkinlikleri uygulanabilir.

Ö.A. 7: ...Uzaktan eğitimde uygulanması için en büyük gereksinim malzemedir. Çocuklara fen, mühendislik gibi alanlarda, çocukların yaşlarına göre kullanılan malzemelerin temin edilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulanabilirliğe olumlu yaklaşırsa da, az sayıda (f:2) öğretmen adayında, olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmen adayları, uygulanabilirliğe ilişkin

engelleri ise çocukların dikkat süresinin kısa olması (f:1), koordinasyon (f:1) ve yönerge uygulamada zorluklar (f:1), altyapı sorunları (f:1) ve malzeme eksiliği (f:1) olarak belirtmişlerdir. Aşağıda STEM uygulamalarının uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüş bildiren bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö.A. 4: Uzaktan eğitim sürecinde STEM uygulamalarının düzenli bir şekilde uygulanabileceğini düşünmüyorum. Çocukların dikkat süresi çok kısa olduğu için bilgisayar karşısında zor tutuyoruz, koordine etmesi çok zor.

2. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde verilecek olan STEM uygulamalarının etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 3.’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM’in etkili ve kalıcılığına ilişkin görüşleri

Tema	f	Kod	f
Olumlu	4	Yaparak yaşayarak öğrenme	2
		Yaratıcılıkları gelişimi	2
		Yeni fikirler üretme	1
		Aile katılımı	1
		Sorgulayıcı yaklaşım benimseme	1
Olumsuz	6	Çocuk motivasyonunu canlı tutma	4
		Grup çalışması eksikliği	3
		Yönerge uygulamada zorluk	1
		Öğretmen ön yargısı	1
		Malzeme eksikliği	1

Tablo 3. incelendiğinde, STEM uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitimle uygulanmasının etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünen öğretmen adaylarının görüşleri olumlu (f:4) ve olumsuz (f:6), olarak iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde uygulanacak olan STEM uygulamalarının etkili ve kalıcılığına ilişkin görüşlerinin yer aldığı, olumlu (f:4) ve olumsuz yönde görüş bildiren adayların sayısı birbirine yakın olduğu görülmektedir. Olumlu yönde görüş bildiren öğretmen adayları, STEM uygulamalarının yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıdığını (f:2), çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini (f:2) ve yeni fikirler üretmelerine fırsat tanıdığını (f:1), sorgulayıcı yaklaşım benimsemelerini sağladığını (f:1) ve aile katılımının (f:1) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda olumlu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarından bazılarının ifadelerine yer verilmiştir.

Ö.A. 1: Evet. Çünkü çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan sağlayan etkinlikler olduğu için etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyorum.

Ö.A. 10: Kesinlikle kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü zaten STEM disiplinler arası bir yaklaşımı olduğu için çocuklar daha çok sorgulayıcı yaklaşımı benimsiyorlar. Çocukların yaratıcılığını zaten geliştiriyor.

Öğretmen adaylarının çoğu (f:6), uzaktan eğitimde uygulanan STEM etkinliklerinin etkili ve kalıcılığına ilişkin olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni olarak, çocukların ekran karşısında dikkatini ve motivasyonunu diri tutmanın zor olması (f:4), grup çalışmasına imkan sağlayamaması (f:3),

yönergeleri uygulamanın zor olması (f:1), öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı ön yargılarının olması (f:1) ve malzeme eksikliği yaşanması (f:1) şeklinde belirtmişlerdir. Aşağıda olumsuz yönde görüş bildiren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö.A. 3: ...Normal bir etkinlikte bile çocuklar uzaktan eğitimde çok fazla sıkılabiliyorken STEM etkinlikleri üst bilişsel etkinlikler olduğu için daha çok sıkılabileceklerini düşünüyorum çünkü çocuklar ekran karşısına çok fazla kalamıyorlar.

Ö.A. 4: ...Ancak uzaktan eğitimdeki kalıcı olacağını düşünmüyorum çünkü çocuklar bilgisayar karşısında tutmak çok zor ve yönergeleri çok uygulatacağımızı düşünmüyorum. Bence STEM bir grup etkinliği, uzaktan eğitimde bireysel olacağı için zor uygulanır.

Ö.A. 8: ...Çok etkili ve kalıcı olmayacaktır. Çünkü STEM etkinlikleri birlikte olunca, bir arada olunca daha etkili oluyor. Sonuçta fikir üretiyor çocuklar, beyin fırtınası yapıyorlar ve görev dağılımıyla daha güzel projeler ortaya çıkabiliyor. Bu yüzden uzaktan eğitimde STEM etkinliklerinin verimli ve kalıcı olacağını düşünmüyorum.

3. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM uygulamalarının etkililiğini arttırmak için neler yapılabilir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 4.’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM’in etkililiğinin artırılmasına ilişkin önerileri

Kod	f
Aile eğitimi ve bilgilendirilmesi	5
Öğretmen eğitimi ve tecrübe kazanması	4
Ortam düzenlenmesi	3
Aile katılımı	2
Materyal sağlanması	1
Arkadaş görüşmeleri yapılması	1
Kısa etkinlik süresi	1
Eğlenceli etkinlikler	1
Materyallerin önceden hazırlanması	1
Etkinlik öncesi enerji atma	1
Dikkat çekici materyaller sunma	1

Tablo 4. incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM uygulamalarının etkililiğini arttırmayayönelikbirçok öneri sundukları ve 11 kod altında belirlendiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısının aile eğitimi ve bilgilendirilmesinin (f:5) önemi konusuna vurgu yaptıkları da dikkat çekmektedir. Bunun dışında, öğretmen adayları öğretmen eğitimi ve tecrübe kazanmasının (f:4) önemli olduğunu, ortam düzenlenmesi yapılması gerektiğini (f:3), aile katılımı (f:2) ve materyal sağlanması (f:1) gerektiğini, arkadaş görüşmeleri yapılması gerektiğini (f:1), etkinlik süresinin kısa tutulması gerektiğini (f:1), dikkat çekici materyal (f:1) ve eğlenceli etkinlikler seçilmesi gerektiğini (f:1) ve materyallerin önceden hazırlanması (f:1) gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM uygulamalarının etkililiğini arttırmayayönelikönerilerindenbazılarınayerverilmiştir.

Ö.A. 3: Yapılacak olan etkinliğin çok uzatılmaması çocuklar için etkili ve kalıcı olabileceğini düşünüyorum.

Ö.A. 5: Etkililiği arttırmak için bir kere en başta öğretmenlerimizin alan bilgisini yeterince almış olması gerekiyor. Aynı zamanda sadecebilimsel bilgi olarak değil, bir uygulamaya alanı da olupbunun tecrübe kazanmaları gerekiyor.

Ö.A. 6: Çocuklar uzaktan eğitimde ev ortamında olacakları için, ev ortamını nitelikli hale getirmek için düzenlemeler yapılmalıdır.

Ö.A. 9: Daha etkili olmasını sağlamak için aileleri önceden konu hakkında bilgilendirebiliriz, ona göre materyalleri hazırlayabilmelerini sağlayabiliriz, çocuklara ortamına uygun dikkatlerini dağıtmayacak şekilde bir ortam hazırlanmasını isteyebiliriz.

Ö.A. 10: ...Etkinliklerde, yani düzenlediğimiz etkinliklerde aile katılımı kesinlikle olması gerekir. Çocukların dikkatini çekecek materyaller sunulmalı eğitimlerde, öğretmenim bu konuda bilgisi olması gerekir. Ailelerinde daha önceden STEM eğitimi konusunda kesinlikle bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ona göre bir işbirliği yapılabileceğini düşünüyorum.

4. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak olan STEM uygulamaları için kendinizi yeterli görüyor musunuz? Hangi alanlarda/basamaklarda yeterli ya da yetersiz olduğunuzu? Açıklar mısınız? sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 5.’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM uygulamaları konusunda yeterliliklerini değerlendirmesi

Tema	f	Kod	f
Yeterli	1	Dijital yetkinlik	1
		STEM hakkında yeterli teorik bilgi	1
Yetersiz	9	Uygulama ve tecrübe eksikliği	7
		Uzaktan eğitimde yetersizlik	5
		Konu hakkında teorik yetersizlik	2
		Dersin uzaktan eğitimle alınması	1
		Yeterli eğitim verilmemesi	1

Tablo 5.’e bakıldığında, öğretmen adayları uzaktan eğitimde STEM etkinliklerini uygulamaya yönelik kendi yeterliliklerini değerlendirdiklerinde, iki tema belirlenmiştir. Büyük bir çoğunluğun (f:9) kendini yeterli bulmadığı, sadece (f:1) bir öğretmen adayının kendini yeterli bulduğu görülmektedir. Yeterli teması altında, dijital yetkinlik (f:1) ve yeterli teorik bilgi (f:1) şeklinde iki kod belirlenmiştir. Bu öğretmen adayının ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 10: Tabii ki de kendimi yeterli görüyorum. Çünkü dijital yetkinlik konusunda biraz daha bilgili olduğumu düşünüyorum. Bu nedenle bu sene yaptığım staj etkinliklerinde çocuklarla güzel vakit geçirdim STEM konusunda da yeterince bilgiye sahibim.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (f:9) kendisini uzaktan eğitimde STEM eğitimini, uygulamaya yönelik yeterli görmemektedir. Yetersizlik teması altında beş kod belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok uygulama yapma ve tecrübe sahibi olmada eksiklikleri (f:7) olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun dışında kendilerini uzaktan eğitim konusunda yetersiz gördüklerini (f:5), teorik bilgide yetersizliklerini (f:2), ilgilinin uzaktan

eğitimle görülmesini (f:1) olumsuz etkilediğini ve yeterli eğitimi almadıklarını (f:1) vurgulamaktadırlar. Aşağıda kendini yeterli görmediğini belirten öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö.A. 2: Yeterli görmüyorum. Daha önce bir tecrübem ve deneyimim olmadığı için kendimi yeterli görmüyorum.

Ö.A. 3: Kendimi çok fazla yeterli görmüyorum. Çünkü bu konuda biz de uzaktan eğitimle birkaç bir şey öğrendik. Belki yüz yüze olsaydı, etkinlikleri biz kendimiz yaparak ve yaşayarak uygulaysaydık, belki kendimde daha çok kalıcı olabileceğini düşünebilirdim.

Ö.A. 7: Hayır yeterli görmüyorum. İlk önce STEM konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.

5. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitiminde STEM öğretiminde zorluk yaşayacağınızı düşünüyor musunuz? En çok hangi aşamada zorluklar yaşayabilirsiniz? Neden? Buna ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adayların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara Tablo 6.’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının STEM uygulamalarında yaşayacakları zorluklar ve çözüm önerileri

Tema	Kod	f
Zorluklar	Uygulama aşaması	5
	Çocuğun dikkatini ekranda tutma	4
	Malzeme temini	2
	Dikkat dağıtıcı ortam	2
	İnternet kaynaklı zorluklar	2
	Yönerge verme	1
	Tecrübesizlik	1
	Velilerin sürece fazla dahil olması	1
	STEM hakkında ailelerin ilgisini çekme	1
Çözüm Önerileri	Aile katılımı	3
	Aile bilgilendirme	3
	Eğitim ortamını düzenleme	2
	Materyal desteği sağlama	1
	Belli günlerde bir araya gelme	1
	Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi	1
	Çocuklara ön bilgi	1
	Dikkat çekici materyal kullanma	1
	Sorularla çocukta merak uyandırma	1
	Şarkı ve oyunlarla geçiş yapma	1
	Hafta sonu uygulama yapma	1
	Uzaktan eğitimle STEM uygulamama	1

Tablo 6. incelendiğinde, zorluklar ve çözüm önerileri şeklinde, iki tema belirlenmiştir. Zorluklar teması altında 9 kod belirlenmiş, bunlar ise; öğretmen adaylarının en çok çocuğun dikkatini ekranda tutma (f:4), uygulama aşaması (f:5), malzeme temini sağlama (f:2), dikkat dağıtıcı ev ortamı (f:2) ve internet kaynaklı zorluklarla (f:2) karşılaşacaklarını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca yönerge vermede zorluklar (f:1), tecrübesizlikten kaynaklı zorluklar (f:1), velilerin sürece fazla dahil olması (f:1) ve STEM hakkında velilerin dikkatini çekme konularında zorluklar yaşayacaklarını da belirtmişlerdir.

Çözüm önerileri teması altında ise, on iki kod belirlenmiştir. Aile katılımı (f:3) sağlanmasını, ailelerin bilgilendirilmesini (f:3) ve evde eğitim ortamının düzenlenmesini (f:2), materyal desteği sağlanmasını (f:1), belli günlerde bir araya gelmesini (f:1), nitelikli öğretmen yetiştirilmesini (f:1), çocuklara ön bilgi verilmesini (f:1), dikkat çekici materyal kullanılmasını (f:1), sorularla merak

uyandırılmasını (f:1), şarkı ve oyunlarla geçişler yapılmasını (f:1), hafta sonu uygulama yapılmasını (f:1) ve uzaktan eğitimle STEM'in uygulanmamasını (f:1) önerdikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının yaşanacağını düşündükleri sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Ö.A. 2: Evet zorluklar yaşayacağımı düşünüyorum. Ürünü ortaya çıkarma aşamasında zorluklar yaşayabilirim. Çünkü uzaktan eğitim olduğu için etkileşim yok. ...Haftanın belli dönemlerinde bir araya gelerek etkileşim kurma problemini çözebiliriz.

Ö.A. 6: ...Uzaktan eğitime başlayacağımız zaman çocukların velilerine dersin teknolojik olarak nasıl işleneceği, o uygulamaların nasıl kullanılacağı öğretilir... Daha sonrasında çocuk için ders gördüğü ortamın fazla hareketli olmamasını sağlamalarını isterdim. Çünkü kalabalık ya da hareketli bir ortadaysa bulunan yer çocuğun dikkati oraya dağılacaktır.

Ö.A. 10: Tabii ki uzaktan eğitim olduğu için zorluklar illaki olacaktır. Burada çocukların dikkatini çekme konusunda uzaktan, yüz yüze olduğu gibi dikkat çekemiyoruz çocuklarda, çocukların dikkati çok çabuk dağılıyor... Ailelerin etkin katılımı konusunda biraz zorluk yaşayabilirim. Çözüm önerisi olarak tabii ki bu etkinliklerin hafta sonu yapılması daha mantıklı olur diye düşünüyorum. Çünkü zaten yoğun bir iş temposu var ailelerin, ekstra zaten akşam çocuğu ile ilgilenmeyen aileler var. O nedenle hafta sonu böyle bir etkinlik yapılması daha mantıklı olacaktır.

6. "Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretiminde çocukların derse katılımını arttırmak için neler yapabilirsiniz? Neden?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde STEM dersine katılımı arttırmak için önerileri

Kod	f
İlgi ve merak duyduğu konularda etkinlik	4
Çocuğun dikkatini çekme	3
Süreçte çocukların fikirlerini alma	1
Sevdiği etkinlik türlerine yönelme	1
Bilgisayarda aktif olabilecekleri etkinlikler	1
STEM'i doğru uygulayabilme	1
Yaş ve gelişimlerine uygun etkinlik	1
Farklı materyaller sunma	1
Oyun ile kurgulama	1
Sanal laboratuvar kurma	1

Öğretmen adayları uzaktan eğitimde STEM etkinliklerine katılımı arttırmak için birçok öneride bulunmuşlardır. Bunlar, ilgi ve merak duyulan konularda etkinlikler uygulanması (f:4) ve çocukların dikkatlerinin (f:3), çocukların fikirlerinin alınması (f:1), çocukların sevdikleri türde etkinlikler yapılması (f:1), bilgisayarda aktif olunabilecek etkinlikler planlanması (f:1), STEM'in doğru uygulanması (f:1), yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler yapılması (f:1), farklı materyaller sunulması (f:1), oyun ile

kurgulanması (f:1) ve sanal bir laboratuvar kurulması (f:1) şeklindedir. Aşağıda derse katılımları arttırmak için öğretmen adaylarının önerilerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö.A. 1: ...Çocuğun sevdiği ya da ilgi duyduğu konular hakkında etkinlik yapılabilir.

Ö.A. 4: Çocukların ilgisi çekilebilir, onların çok merak ettikleri bir konu olabilir, o konu üzerinden onların ilgisini çekerek STEM'i öğretmeye çalışabilirim, onların merak ettiği bir problem durumu olur.

Ö.A. 8: ...Çocuklarına yaş ve gelişim seviyelerine, düzeylerine uygun etkinlikler yapılmasının çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla daha doğru olacağını düşünüyorum.

Ö.A. 10: Derse katılımı artırmak için tabii ki burada, STEM etkinliklerinde çocuklara değişik materyaller sunmamız gerekiyor. Çocuklar teknolojik aletlerle oynamayı çok seviyorlar, bir sanal laboratuvar kurulabilir uzaktan eğitim platformunda, çocuklara değişik materyaller sunulabilir, sanal platformda çocuklar oradaki malzemeleri denemekten kesinlikle hoşlanacaktır.

7. "Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretime ilişkin öğretmenlerin sorumlulukları nelerdir?" sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 8. 'de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan eğitimde STEM eğitime ilişkin öğretmenlerin sorumlulukları

Tema	Kod	f
Kendisi açısından	STEM hakkında bilgili olma ve STEM bilincine varma	2
	İyi eğitim alma	1
	Dijital yetkinlik	1
	Uygulama deneyimine sahip olma	1
	Derse dikkatini verme	1
	Etkinlik konusuna hakim olma	1
Çocuk açısından	Gelen sorulara yeterli cevap verme	3
	İyi yönlendirme ve rehberlik yapma	2
	Gelişimsel özelliklerine göre etkinlik	2
	İlgilerini çekebilme	2
	Güvenlik sağlama	1
Süreç açısından	Süreci iyi planlama	2
	Uygun ortam oluşturma	1
	İmkan ve fırsatları değerlendirme	1
	Geri dönütlerle düzenleme yapma	1
	Süreci iyi yönetme	1
	Materyalleri önceden bildirme	1
Aile açısından	Yeterli malzeme sağlama	2
	Aileleri önceden bilgilendirme	1
	Aile ile işbirliği yapma	1
	İyi iletişim kurma	1

Tablo 8.'e bakıldığında, STEM eğitimin okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasında öğretmenlerin sorumluluklarına yönelik alınan cevaplar, öğretmenin kendisi açısından, çocuklar açısından, uygulama süreci açısından ve aileler açısından ele alınarak dört tema belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenin kendisi açısından STEM hakkında bilgili olma ve STEM bilincine varmaları gerektiğini (f:2), iyi eğitim almaları gerektiğini (f:1), dijital yetkinlik kazanmaları gerektiğini (f:1), deneyimli olmaları gerektiğini (f:1), derse dikkat vermeleri gerektiğini (f:1) ve etkinlik konusuna hakim olmaları gerektiğini (f:1) belirttikleri görülmüştür. Bunayönelik bir öğretmen adayının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 4: STEM bilincine varmalı, STEM uygulayabilmeli, daha önce bununla ilgili bir deneyimi olmalıdır.

Öğretmen adayları çocuklar açısından öğretmenlere düşen sorumlulukları, çocuklardan gelen sorulara yeterli cevap verme (f:3), iyi yönlendirme ve rehberlik yapma (f:2), gelişimsel özelliklerine göre etkinlik uygulama (f:2), çocukların ilgilerini çekebilme (f:2) ve güvenliklerini sağlama (f:1) şeklinde belirtmişlerdir. Buna yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 6: Çocukların sorduğu soruya doğru cevaplar vermesi, onlarda yanlış kavram öğretimi yapmaması çok önemlidir.

Ö.A. 10: Öğretmenlerin sorumlulukları kesinlikle çocukların gelişimsel özelliklerini bilerek plan yapması gerekiyor.

Öğretmen adayları, öğretmenlere düşen sorumlulukları süreç açısından iyi plan yapma (f:2), uygun ortam oluşturma (f:1), imkân ve fırsatları değerlendirme (f:1), geridönütlerle düzenlemeler yapma (f:1), süreci iyi yönetme (f:1) ve materyalleri önceden bildirme (f:1) olarak belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 5: ... belli başlı ortamları yaratmak, elinde olan imkân ve fırsatları kullanmak ve sadece öğrenciye aktarıp bırakmak değil, öğrencinin bundan fayda sağlamış mı, sağlamamış mı yönünde geri dönütler alarak düzeltmeler yapmak öğretmenin sorumluluğundadır.

Ö.A. 3: Eğitim süreci içerisinde, süreci çok iyi yönetmeleri gerekir.

Öğretmen adayları, aileler açısından öğretmenlere düşen sorumlulukları, yeterli malzeme sağlama (f:2), aileleri önceden bilgilendirme (f:1), iş birliği yapma (f:1) ve iyi iletişim kurma (f:1) olarak belirtmişlerdir. Buna yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 10: ... ailelerle güzel iletişim kurabilmeleri böylece çocuklara etkinliğe çekebilme diye düşünüyorum.

8. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretime ilişkin ebeveynlerin sorumlulukları nelerdir?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve cevapları ışığında elde edilen bulgular Tablo 9.’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan eğitimde STEM eğitime ilişkin ebeveynlerin sorumlulukları

Tema	Kod	f
Çocuklar	Çocukların sorularını cevaplama	3
	Çocuklara destek olma, güdüleme	2
	Çocukların fikirlerine saygılı olma	1
	Yaratıcılıklarını destekleme	1
Etkinlik süreci	Uygun ortam oluşturma	4
	Etkinlikte çocuklara yardımcı olma	4
	Materyal sağlama	4
	STEM hakkında ön bilgili olma	2
	Öğretmenle işbirliği yapma	2
	Güvenliği sağlama	1
	Etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirme	1
	Kendini ders saatine göre ayarlama	1

Tablo 9. incelendiğinde, uzaktan eğitim yoluyla, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak STEM etkinliklerinde ebeveynlere düşen sorumluluklar çocuklar ve etkinlik süreci açısından, iki tema altında toplanmıştır. Çocuklar teması altında, dört kod belirlenmiştir. Öğretmen adayları, ebeveynlerin sorumluluklarını, çocuklar açısından, sorularını cevaplanma (f:3), destek olma ve güdülenme (f:2), çocukların fikirlerine saygılı olma (f:1) ve yaratıcılıklarını destekleme (f:1) olarak belirtmişlerdir. Buna yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 2: Çocukların yaratıcılıklarını desteklemeli, çocukların fikirlerine saygılı olmalı...

Ebeveynlere düşen sorumluluklar etkinlik süreci açısından ele alındığında, sekiz kod belirlenmiştir. Bunlar, uygun ortam oluşturulması (f:4), etkinliklerde yardımcı olunması (f:4), materyal sağlanması (f:4), STEM hakkındabilgi olunması (f:2) ve öğretmenle işbirliği yapılması (f:2) güvenliğinin sağlanması (f:1), etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi (f:1) ve kendisini ders saatine göre ayarlaması (f:1) şeklindedir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının bunla ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö.A. 1: Malzeme desteği sağlanmalı, ... ürün ortaya çıkarken yardım edilmelidir.

Ö.A. 8: Ailelerin çocuğun eğitim aldığı ortamı çocuğun dikkati dağılmayacak şekilde düzenlemeleri gerekiyor.

9. “Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretiminin çocuklar açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarından alınan cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 10.’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Uzaktan eğitimde STEM eğitiminin çocuklar açısından avantaj ve dezavantajları

Tema	Kod	f
Avantaj	Yaratıcılıklarını destekleme	3
	Düşünme, araştırma, sorgulama, inceleme gibi beceriler	3
	Problem çözme becerisi	3
	Ortaya bir ürün çıkarma	3
	Evde aile ile kaliteli zaman	2
	Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı	2
	İnovasyonel düşünme	1
	Bütüncül gelişim sağlama	1
	İleriki yaşam becerilerine destek	1
	Öğretmen müdahalesini azaltma	1
	Zaman tasarrufu	1
	Teknoloji kullanımı öğrenme	1
	Gelişimsel alanlarını destekleme	1
	Kalıcı öğrenme	1
Matematiğe karşı olumlu tutum gelişmesi	1	
Dezavantaj	İşbirlikçi çalışmaya engel	4
	Malzeme yetersizliği	4
	İnternet sıkıntıları	3
	Etkileşimin sınırlı olması	2
	Uzaktan eğitime ulaşma zorluğu	2
	Fikir alışverişinin az olması	2
	Yönergelerin anlaşılmasında güçlük	1
	Etkinlikler sırasında fiziksel yardım gerekmesi	1
	Öğretmenlerin STEM bilgisizliği	1
	Dikkat sürelerinin kısa olması	1
	Güvenlik problemleri	1
Teknoloji ile fazla temas	1	

Göz bozuklukları	1
Fiziksel ve sosyal gelişimin desteklenememesi	1

Tablo 10. incelendiğinde öğretmen adaylarının, uzaktan eğitimde uygulanacak STEM

etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşleri, avantaj ve dezavantajlar şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Avantajları teması altında kodlara bakıldığında; görüşleri, yaratıcılıklarının desteklendiğini (f:3), düşünme, araştırma, sorgulama, inceleme gibi becerilerini geliştirdiğini (f:3), problem çözme becerisini geliştirdiğini (f:3), ortaya bir ürün çıkarılmasını sağladığını (f:3), evde aile ile kaliteli zaman geçirmelerini sağladığını (f:2), yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağladığını (f:2), inovasyonel düşünme becerisini geliştirdiğini (f:1), bütüncül gelişim sağladığını (f:1), ileriki yaşam becerilerine destek olduğunu (f:1), öğretmen müdahalesini azalttığını (f:1), zaman tasarrufu sağladığını (f:1), teknoloji kullanımı öğrenme sağladığını (f:1), gelişimsel alanları desteklediğini (f:1), kalıcı öğrenmeyi sağladığını (f:1) ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiğini (f:1) belirtmektedirler. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının, STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde uygulanmasının çocuklara yönelik avantajlarını belirten ifadeleri yer almaktadır.

Ö.A. 2: Avantajları ortaya bir ürün koymalarının sağlanması, yaratıcılıklarının desteklenmesi, bir soruna çözüm üretme becerisi kazanmaları olabilir.

Ö.A. 4: STEM öğretiminin avantajları çocuğun bütüncül gelişimini sağlaması, mesela fen, matematik, teknoloji, mühendislik alanlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı, bunları öğretmeyi, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlıyor.

Ö.A. 6: Çocuklar erken yaşlarda sorgulamayı, araştırmayı öğreneceklerdir ve evin içinde kaliteli zaman geçirmeyi öğrenecekler bu etkinlikler sayesinde.

Ö.A. 10: STEM etkinlikleri tabii ki çocuklarda sorgulamayı, sorgulayıcı beceriyi geliştireceği için çocuklarda araştırma-inceleme becerisini de geliştirecektir... Eğitimi daha eğlenceli hale getirdiği için öğrenmeler zaten kalıcı olacaktır. Çocuklarda inovasyonel düşünme kesinlikle geliştirecektir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitimde STEM etkinliklerinin uygulamasının çocuklara yönelik birçok dezavantajlarını belirtmişlerdir. Dezavantajları teması altında kodlara bakıldığında; işbirlikçi çalışmaya engel olması (f:4), malzeme yetersizliği (f:4), internet kaynaklı sıkıntılar (f:3), etkileşimin sınırlı olması (f:2), uzaktan eğitime ulaşma zorluğu (f:2), fikir alışverişinin az olması (f:2), yönergelerin anlaşılmasında güçlük (f:1), etkinlikler sırasında fiziksel yardım ihtiyacı (f:1), öğretmenlerin STEM bilgisizliği (f:1), çocukların kısa dikkat süresi (f:1), güvenlik problemleri (f:1), teknoloji ile fazla temas (f:1), göz bozuklukları (f:1), fiziksel ve sosyal gelişimin desteklenememesi (f:1) şeklinde belirtilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının dezavantajlara yönelik ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 1: ...Dezavantajları ise STEM etkinlikleri genelde işbirliğine dayalı, grupla yapılıyor ancak uzaktan eğitimde çocuklar tek başlarına ya da akranları yanında olmadan yapıyorlar, böylelikle daha az fikir alışverişi oluyor.

Ö.A. 8: ...Dezavantajları ise dediğim gibi bir arada olmamalıdır. STEM etkinlikleri matematik, mühendislik, bilim gibi bu alanlarda bir proje tasarlama olduğu için tek başına çok kolay olmayacaktır.(o

sırada internette kopma yaşandı.) Dezavantajlarında bunu örnek verebiliriz mesela internet gidebiliyor, çocuklar bağlantıdan kopup etkinliklerini yarıdabırakabiliyorlar.

Ö.A. 10: ...Dezavantajları, tabii ki dijital yetkinlik konusunda aileler çok sıkıntı yaşayabilir ya da dijital, teknolojik araç gereçleri aileler edinmesi noktasında sıkıntı yaşayabilirler. Ayrıca uzaktan eğitim olduğu için işbirlikçi öğrenmeyi kesinlikle olumsuz yönde etkileyecektir. Tabii yüz yüze eğitim gibi olmayacaktır illaki, yani o sıcaklığı hissedemeyecektir.

10. “Genel olarak Okul öncesi dönem uzaktan eğitim sürecinde uygulanacak STEM öğretimi ile ilgili görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve birçok farklı görüş ve önerilerine Tablo 11.’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının genel olarak görüş ve önerileri

Tema	Kod	f
Öğretmenler ve Öğretmen Adayları	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmeli	4
	Öğretmen adaylarına eğitim verilmeli	2
	STEM etkinlikleri mutlaka yer vermeli	2
	Öğretmen iyi plan yapmalı	1
	Çocuklar süreçte aktif kılınmalı	1
	Aile sürekli iletişim halinde olmalı	1
	Çocuklarla bir araya gelerek sohbet edilmeli	1
	Dijital yetkinlik konusunda kendilerini geliştirmeli	1
	Yapılabilecek etkinlikler hakkında fikirler üretilmeli	1
	Etkinlikler aile-çocuk-öğretmen etkileşimi ile oluşturulmalı	1
Ailelere rehberlik etmelidir	1	
Aileler	Eğitim verilmeli ve STEM farkındalığı kazandırılmaya çalışılmalı	2
	Sürece aktif katılmalı	2
	Derse yönelik gereksiz müdahaleleri azaltılmalı	1
	Çevre düzenlemesi yapmalı	1
	Çocukların arkadaşlarıyla görüşme yapmasını sağlamalı	1
	Öğretmen ile iletişim halinde olmalı	1
	Ailelere dijital yetkinlik kazandırılmalı	1
Uzaktan eğitim	STEM uzaktan eğitimle uygulanmamalı	1
	Altyapı sorunları giderilmeli	1
Milli Eğitim Bakanlığı	Teknolojik imkanı olmayan ailelere yardım edilmeli	3
	Ailelere malzemeler devlet tarafından temin edilmeli	2
	Muhtarlık destekli etkinlikler düzenlenmeli	1

Tablo 11. incelendiğinde, STEM etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarının genel olarak görüş ve önerileri; öğretmenler ve öğretmen adayları, aileler, uzaktan eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı çerçevesinde ele alınarak dört tema altında toplanmıştır. Buna göre, bir öğretmen adayının uzaktan eğitimde STEM’in uygulanmasını önermediği (f:1), onun dışında diğer öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanmasını (f:4), öğretmen adaylarına eğitim verilmesini (f:2), okul öncesinde STEM etkinliklerine mutlaka yer verilmesini (f:2), ailelere STEM hakkında eğitim verilmesi ve farkındalık kazandırılmasını (f:2), ailelerin sürece aktif katılmasını (f:2), imkânı olmayan ailelere teknolojik (f:3) ve malzeme yardımı yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının yöneltilen soru çerçevesinde cevaplarına yer verilmiştir.

Ö.A. 1: Lisans düzeyinde bizler için daha çok eğitim verilebilir, STEM etkinlikleri hakkında daha çok bilgi sahibi olabiliriz. Öğretmenlerle birlikte neler yapılabileceği hakkında değişik fikirler, beyin fırtınaları yapılabilir. Ailelere eğitim verilebilir... Aileye farkındalık kazandırılarak ve bilgi verilerek aile tek başına da çocukla STEM etkinlikleri yapabilir.

Ö.A. 6: Öncelikle uzaktan eğitimde alt yapı sorunları tamamen giderilmelidir. Çünkü biz geçen sene de, bu sene de uzaktan eğitimde çok ciddi sorunlar yaşıyoruz... Öğretmen çocukların dikkatini daim tutmak için çok iyi etkinlik planı hazırlamalıdır. Öğretmenler çocukları ekran karşısında pasif etmemeli onları aktif kılmalı ve onlara istekli bir şekilde öğretmelidir. STEM etkinliklerinin koordinasyonunu çok iyi ayarlamalıdır.

Ö.A. 7: ...Okul öncesinde çok malzeme kullanıyoruz. Bu malzemeleri aileler temin etmekte çok zorlanıyorlar. Karton, boya, ve saire bunları temin etmekte zorlanıyorlar. STEM için çok daha farklı malzemeler, maliyeti daha yüksek malzemeler kullanılabilir. Belki devletin bu malzemeleri karşılaması gerekir. Bu konuda öneride bulunabilirim. İnternet konusunda da ailelere destek sağlanması gerekiyor... Çocukların çok soru sormasına izin verilmelidir.

Ö.A. 10: ...Ailelerde STEM bilincini geliştirmemiz gerekir. Aile çevre olanaklarını kesinlikle düzenlemeli, aile ile öğretmen arasında sürekli iletişim olmalı, aileye öğretmen sürekli rehber konumunda çevrenin nasıl düzenleyebileceği konusunda kesinlikle bilgi vermelidir... Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli materyaller evlere gönderilebilir. Yani hiç imkân olmayan bir aileye ekonomi elverdiğince teknolojik aletler verilebilir... Önce aile eğitilmeli, daha sonra çocuklarla bir eğitim başlatılmalıdır. Çünkü çalıştığımız grup çok küçük o yüzden uzaktan eğitimde zorlanacağız. Aileleri dijital yetkinlik kazandırılmalı, öğretmen kendisi de dijital yetkinlik konusunda kendini geliştirmelidir.

Ayrıca, bir öğretmen adaylarından öneri olarak okul öncesinde STEM uygulamalarının uzaktan eğitimle uygulanmasını olumlu bakmadığını belirtmiştir. Bu ifade dikkat çekici bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö.A. 4: Okul öncesinde STEM eğitimi uygulatacaksak bu uzaktan eğitimle uygulanacak bir yöntem değil, bence yüz yüze eğitim gerektiren bir yöntem bu nedenle ben uzaktan eğitimde STEM etkinliklerine olumlu bakmıyorum. Uzaktan eğitimle uygulanmamasını öneriyorum.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinliklerine yönelik görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Görüşler incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının, genellikle STEM etkinliklerinin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Benli-Özdemir (2021) çalışmasında ise, öğretmenlerin çevrimiçi STEM uygulamaları hakkında olumlu ve olumsuz duygulara sahip

olduklarını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışma olarak, Case, Burns & Dick (2001), lisans ve lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının istikrarsız denebilecek düzeyde olduğunu ve geleneksel eğitime, uzaktan eğitimden daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada, uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinlikleri okul öncesi dönem bazında değerlendirilmiş, bu sebeple öğretmen adayları okul öncesi dönem çocuklarına uzaktan eğitimde STEM eğitimi uygulanabilmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları uzaktan eğitim uygulamalarında, aile katılımının önemini büyük olduğu, ailelere malzeme desteği sağlanması gerektiği, ailelerin STEM hakkında bilgilendirilmesi ve evdeki malzemeler ile etkinlikler planlanması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Koç (2019), yaptığı çalışmada STEM etkinlikleri yaparken pahalı malzemeler olmadan, sadece çevresel ve ucuz malzemeler kullanarak da öğrencilerin problem çözme gibi becerilerinin desteklendiğini, basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının günlük hayatta temini kolay ve ucuz araç-gereçler kullanıldığı için, tüm öğrencilere eşit deneyim olanağı sunması nedeniyle daha sürdürülebilir olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adayları, genellikle uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinliklerinin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bunun için ekran karşısında çocukların motivasyonunu canlı tutmada zorluklar yaşayacakları, uzaktan eğitimin grup çalışmasına engel olacağı, yönergeleri uygulamada zorluklar ve malzeme eksikliği yaşayacakları gibi nedenlerin olacağını öngörmektedirler. Aynı şekilde, Benli-Özdemir (2021) çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerini incelediğinde, çevrimiçi STEM uygulamalarının uygulanabilirliğinin zor olduğunu ve sürecin karmaşık olduğunu düşündüklerini, öğrencilerin uygulama sırasında kontrolün çok zor olduğunu açıklamaları, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitimde STEM uygulamalarının *etkililiğini arttırmak için* de, aile eğitimi ve bilgilendirilmesi, öğretmen eğitimi ve tecrübe kazanması, eğitim ortamının düzenlenmesi, aile katılımı sağlanması, eğlenceli etkinlikler gibi önerilerde bulunmuşlardır. Benli-Özdemir (2021) de aynı şekilde, öğretmenlerin, bu süreçte STEM uygulamalarının eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, öğrencilerin bilgiyi sürdürmelerinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Yeterlilik açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kendisini uzaktan eğitimde STEM etkinliklerini uygulamada yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Kendini yetersiz hisseden öğretmen adayları ağırlıklı olarak bu durumu uygulama ve tecrübe eksikliğine bağlamaktadır. Çocuğun dikkatini ekranda tutmada, uygulama aşamasında, malzeme temininde, eğitim ortamında, bağlantıda zorluklar yaşayabileceklerini belirtmiş ve bu zorluklar için çözüm önerileri sunmuşlardır. Ayrıca uzaktan eğitimde STEM dersine çocukların katılımlarını arttırmak için, ilgi ve merak uyandıran konularda etkinlik planlama, çocuğun dikkatini çekme gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Yaşayacakları zorluklar ve çözüm önerileri açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunluğu, uygulama aşaması ve çocuğun dikkatini ekranda tutma aşamasında zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir.

Çözüm önerileri olarak ise, aile katılımı ve aileyi bilgilendirme yapılması şeklinde görüş bildirmişlerdir. *STEM dersine katılımı arttırmak boyutunda ise*; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, ilgi ve merak duyulan konularda etkinliklerin uygulanması ve çocukların dikkatlerinin çekilmesinin, derse katılımı arttıracığı yönünde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının, uygulama açısından aile katılımının, uygulamayı kolaylaştıracağını düşündükleri söylenebilir. Çocuklara, ilgi çekici etkinlikler yapmanın, dikkatlerini çekmede derse katılımı sağlamada önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları bu süreç içerisinde *kendi sorumluluklarını* STEM hakkında bilgili olma, çocuklardan gelen sorulara yeterli cevap verme, iyi yönlendirme ve rehberlik yapma, çocukların gelişim özelliklerine göre etkinlikler düzenleme, ilgilerini çekme, süreci iyi planlama, yeterli malzeme sağlama şeklinde sıralamışlardır. *Ebeveynlerin sorumluluklarını* ise, çocukların sorularını cevaplama, çocuklara destek olma, güdüleme, uygun ortam oluşturma, çocuklara etkinlikte yardımcı olma, materyal sağlama, STEM hakkında bilgili olma, öğretmenle işbirliği içinde olma şeklinde sıralamışlardır.

Avantajları açısından bakıldığında, öğretmen adayları uzaktan eğitimde uygulanacak STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını destekleme, düşünme, araştırma, sorgulama, inceleme, problem çözme becerileri kazandırma, yeni bir şey üretmesini sağlama, evde aile ile kaliteli zaman geçirilmesini sağlama, yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sağlama, zaman tasarrufu sağlama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, bütüncül gelişimi sağlama, gibi avantajları olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Literatür de bu sonucu destekler şekilde, STEM uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarında matematiksel kavram gelişimi (Doğan, 2020), yaratıcılık (Güldemir, 2019), problem çözme becerileri ve bilimsel süreç becerilerini (Bal, 2018; Öcal, 2018; Atik, 2019; Aydın, 2019; Ünal, 2019; Abanoz, 2020; Kavak, 2020; Öztürk, 2020; Savaş, 2021; Ünal & Aksüt, 2021) geliştirme üzerinde olumlu etki meydana getirdiği gözlenmiştir. Farklı olarak, yapılan bazı çalışmalarda, uzaktan eğitim öğrencileri ile yüz yüze eğitim öğrencileri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Summers vd., 2005). Wang (2012) tarafından STEM uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenler, STEM uygulamalarının, öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adayları, STEM uygulamalarının uzaktan eğitimle uygulanmasına ilişkin *dezavantajları olarak*, işbirlikçi çalışmaya engel olacağını, malzeme yetersizliği, internet sıkıntıları, iletişim ve etkileşim sıkıntıları, uzaktan eğitime ulaşım sıkıntıları yaşanacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Dezavantajlar incelendiğinde okul öncesinde STEM etkinliklerinin yüz yüze uygulanmasına yönelik herhangi bir dezavantaj saptanmamakla birlikte, dezavantajların uzaktan eğitimde uygulanmasına yönelik olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada, Özgöl ve ark. (2017), öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini ciddiye almadıklarını, katılımın yeterli olmadığını, bağlantı ve altyapı sorunlarının dersi olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Aynı şekilde, Yürek (2021), okul öncesi öğretmenleri ve bu alanda çalışan akademisyenler ile çalışmış ve katılımcıların uzaktan eğitime bazı yönleriyle olumlu, bazı yönleriyle de sınırlılıkları olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Benli-Özdemir (2021) çalışması sonucunda,

dezavantajları olarak öğretmenler, özellikle zaman yönetiminde zorlandıklarını ve çevrimiçi derslere ilgisizliğin bir sonucu olarak etkinliklere yansımalarını belirtmişlerdir. Sınıf arkadaşlarıyla bir arada olamayan öğrencilerin paylaşım yapamadıklarını ve bazı öğrencilerin aile desteği alamadıkları için yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak görüş ve önerileri açısından bakıldığında, uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları ve faydaları olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. En önemli sınırlılıkları, çocukların dikkatsürelere kısa olduğu için, ekran karşısında uzun süre verimli bir görüşme sağlanamaması ve sosyal becerilerini kazanmaları yönünde sorunlar oluşturması olarak görülmektedir. Arslan (2021), yaptığı araştırmada yüz yüze okul öncesi eğitimin uzaktan eğitime göre çocuklarda sosyal becerileri daha çok artırdığını saptamıştır. Ancak uzaktan eğitimin mekânsal sınırları ortadan kaldırdığı ve çocuklar için farklı eğitim ortamı olarak görülebilmesi de önemlidir. Aynı şekilde STEM etkinlikleri de çocukların birçok beceriyi kazanmasında ve gelecek yaşamlarına olumlu yönde katkı sağlanmasında önemli uygulamalardır. Çocukların birbirlerinde tamamen uzak kaldığı bir uzaktan eğitim öngörmektense STEM etkinlikleriyle donatılmış, eğitim ve sınıf ortamını zenginleştirici bir yöntem olarak bakılması önerilmektedir. Bu noktada STEM etkinlikleri hakkında bir bilinç kazandırılması ve uzaktan eğitim konusunda düzenlemeler yapılması çok önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak, normal eğitimde öğrenmenin sürekliliğinin sağlanmasında, uzaktan eğitimde ise STEM etkinliklerinin uygulanmasında en çok destek alınan kişiler çocukların ailesidir. Bu nedenle STEM uygulamaları konusunda ailenin bilgilendirilmesi önerilmektedir. Bu yönüyle aile eğitim programları hazırlanabilir.

STEM etkinliklerinin gerek normale eğitimde gerekse uzaktan eğitimde başarılı olabilmesi için en büyük etkenlerden birisi de, öğretmendir. Bir çalışmada, öğretmenlerin yüz yüze ve çevrimiçi STEM uygulamalarının farklı yönleri olduğunu düşündükleri, özellikle online STEM uygulamaları için ön hazırlığın çok daha fazlasını gerektirdiğini, bunun da süreci daha yorucu ve zor hale getirdiğini belirttikleri görülmüştür (Benli-Özdemir, 2021). Bu nedenle, lisans eğitiminde STEM etkinlikleri ile ilgili teorik ve uygulamalı derslerin açılması, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde yapılacak uygulamalar hakkında farkındalık kazanması, üniversitelerin STEM eğitimi konusunda uzmanları davet ederek konuya ilişkin öğretmen adaylarını bilgilendirmesi önerilebilir. Koyunlu Ünlü & Dere (2019), yaptıkları araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim aldıkları takdirde STEM konusunda olumlu düzeyde farkındalık kazandıkları görülmüştür. Uzaktan eğitimde, STEM etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin yeni düzenlemeler yapılabilir.

Bu araştırma, sadece okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine yer vermesi ve görüşme yapılan öğretmen adaylarının teorik bilgilere sahip olmalarına rağmen uygulama tecrübelerinin olmaması gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, uzaktan eğitimde yaptıkları öğretmenlik

uygulaması dersi kapsamında, STEM etkinliklerini uygulamaları sağlanarak daha sonrasında görüşleri alınabilir. Ayrıca bu alanda çalışacak olan araştırmacılara, farklı bölümlerde veya farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan ve daha fazla öğretmen adayıyla bu çalışmayı geliştirmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Abanoz, T. (2020). *STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Abanoz, T. & Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. *İstanbul: Scala Basım*
- Akgündüz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students in STEM fields in Turkey between 2000 and 2014. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(5), 1365-1377.
- Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde G-gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.
- Akgündüz, D. (Ed.). (2019). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. & Telli Yamamoto, G. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Arslan, H. H. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atik, A. (2019). *STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği*. (Yüksek Lisans Örneği). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Aydın, T. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bal, E. (2018). *FeTeMM etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesinde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (Eylem araştırması)*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Behram, M. (2019). *STEM eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Case, T., Burns, O. M., & Dick, G. N. (2001). *Drivers of on-line purchasing among U.S. university students*. Proceedings of the 7th Americas Conference on Information Systems, 873-878.
- Chesloff, J.D. (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27–32
- Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2020b). Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilen STEM eğitimlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 5(2), 142-178.
- Çakır, Z., Altun Yalçın, S. & Yalçın, P. (2020a). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 8(1), 18-45.
- Çakır, Z., Altun Yalçın, S. & Yalçın, P. (2019). Montessori Yaklaşım Temelli STEM Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 392-409.
- Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods*. Oxford: How to Content a Division of How to Books Ltd.

- Doğan, M. (2020). *STEM yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel kavram gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erol, A. & İvrendi, A. (2021). Erken Çocuklukta STEM Eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 255-284.
- Güldemir, S. (2019). *Okul öncesi eğitiminde STEM yaklaşımının yaratıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Günşen, G., Uyanık, G. & Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM semantik algılarının ve STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2173-2186.
- Kale, S. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Karamete Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kavak, Ş. (2020). *STEM eğitimine dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koç, A. (2019). *Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Konan, N. & Uğur, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eurasian Conference on Language & Social Sciences*, Kosovo.
- Koyunlu Ünlü, Z. & Dere, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları FeTeMM etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1502-1512.
- Koyunlu Ünlü, Z. & Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 44-55.

Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. National Council on Measurement in Education, Vancouver, B.C. Report

Linger, M. (2016). *Plumbing the STEM Pipeline: Exploring Areas of Influence for Promoting STEM Education* (Doktora Tezi). Educational and Policy Leadership.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to design and implementation]*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, B. M. & Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications

Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Smith, K. A., & Stohlmann, M. S. (2014). A framework for quality K-12 engineering education: Research and development. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 4(1), 1-13.

Öcal, S. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 ay çocuklarına yönelik geliştirilen STEM programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ozdemir, E. B. (2021). Views of Science Teachers about Online STEM Practices during the COVID-19 Period. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 854-869.

Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science* 7(2):294. doi: 10.5961/jhes.2017.208.

Öztürk, Z. D. (2020). *STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

P21 (2021). Partnership for 21st century learning 2015. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
Erişim tarihi: 25 Haziran 2021.

Polat, Ö. & Bardak, M. (2019). Erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 18-41.

Savaş, Ö. (2021). *Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara yönelik geliştirilen STEM eğitim uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

STEM Eğitimi Raporu(2016). Milli Eğitim Bakanlığı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK), Ankara.

Summers, J., et. al., (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class, *Innovative Higher Education*, 29(3), 233-250.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul. Epsilon Yayınevi

Tekin Poyraz, G. (2018). *STEM eğitimi uygulamasında Kayseri ili örneğinin incelenmesi ve uzaktan STEM eğitiminin uygulanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tezel, Ö. & Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145.

Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 39-54.

Uğraş, M. & Genç, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin ve STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724-744.

Uyanık Balat, G. & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348.

Ünal, M. (2019). *4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.




Ünal, M. & Aksüt, P. (2021). 4-6 yaş çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 109-134.

Üret, A. (2019). *STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Vurucu, C. (2019). *Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3494678).
- Yaşar Ekici, F., Bardak, M. & Yousef Zadeh, M. (2018). Erken Çocukluk Döneminde STEM. K. A. Kırkçıç & E. Aydın (Eds.) içinde, *Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* (s. 51-78). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çocukların Yeme Davranışlarında Ebeveynlerin Etkisini Ele Alan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Pınar BAYHAN, Hacettepe Üniversitesi
 Emin DEMİR, Tarsus Üniversitesi
 Sena ÖZ, Ankara Üniversitesi

Öz

Çalışmada, 2016-2021 yılları arasında yapılan çocukların yeme davranışları üzerinde ebeveynlerin etkisini inceleyen lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla çalışmalar üniversite, tez türü, enstitü/fakülte/araştırma merkezi, anabilim dalı, yıl, yöntem/desen, gelişimsel dönem ve genel eğilim değişkenleri açısından incelenmiştir. Tezlere ulaşabilmek için “Yeme ve ebeveyn”, “Yeme ve aile”, “beslenme ve ebeveyn” ile “beslenme ve aile” kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan çocuk merkezli olmayanlar, ebeveyn yaklaşımlarını ele almayanlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu kapsamda 27 yüksek lisans, 7 uzmanlık ve 4 doktora olmak üzere toplam 38 lisansüstü çalışma incelenmiştir. Doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda ebeveynlerin yaklaşımlarının çocukların yeme davranışları üzerindeki etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların en çok Hacettepe Üniversitesinde ve sıklıkla Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler enstitülerinde tamamlandığı görülmüştür. Çalışmaların büyük çoğunluğunun tarama deseninde olduğu ancak deneysel çalışmaların da yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun erken çocukluk ya da ergenlik dönemindeki çocuklar ile yapıldığı, bununla beraber ebeveynlerin yaklaşımları açısından genel eğilimlere bakıldığında; riskli gruplarda yer alan çocukların (Mevsimlik tarım işçisi, mülteci ve boşanmış ailelerin çocukları), özel gereksinimli çocukların (otizm, dehb vd.) beslenmelerine ve yeme davranışlarına yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra aile beslenme tutum/davranışlarının çocuğun beslenmesine, yeme davranışlarına ya da obezite durumuna etkisi ve aile beslenme eğitiminin çocuğun beslenmesine yönelik eğilimlerin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin beslenme yaklaşımları ile çocukların yeme davranışları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların beslenme ve yeme davranışlarında çocuğun birincil yakın çevresini oluşturan ebeveynlerinin etkisini inceleyen ve bu doğrultuda müdahale programı gerçekleştirecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Beslenme,
Yeme,
Ebeveyn yaklaşımları,
Tutumlar,
Aile.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.11.2021

Kabul Tarihi: 30.12.2021

A Review of Postgraduate Studies on the Influence of Parents on Children's Eating Behaviors

Abstract

In the study, it is aimed to examine the postgraduate studies that examine the effects of parents on the eating behaviors of children between 2016-2021 in terms of various variables. Studies were examined in terms of university, type of thesis, institute/faculty/research center, department, year, method/pattern, developmental period, and general tendency variables through YÖK National Thesis Center. In order to define theses, was searched using the words "Eating and parent", "Eating and family", "nutrition and parent" and "nutrition and family". Among the studies reached that were not child-centered and did not address parental approaches were excluded from the scope of the research. In this context, a total of 38 postgraduate studies, including 27 postgraduate studies, 7 master and 4 doctoral studies, were examined. As a result of the research carried out using the documentation analysis, it was seen that the postgraduate studies dealing with the effects of parents' approaches on children's eating behaviors were mostly completed in Hacettepe University and mostly in Institutes of Health Sciences and Social Sciences. It was observed that most of the studies were in scanning design, but experimental studies were also carried out. Most of the studies were conducted with children in early childhood or adolescence. It is seen that it occurs for the nutrition and eating behaviors of children in risk groups (seasonal agricultural workers, refugees, and children of divorced families), children with special needs (autism, ADHD, etc.). In addition, it has been determined that family nutrition attitudes/behaviors affect the child's nutrition, eating behaviors or obesity, and family nutrition education has a tendency towards the child's nutrition. In line with the results obtained, it has been observed that there is a relationship between the nutritional approaches of the parents and the eating behaviors of the children. It is seen that there is a need for more studies that examine the effect of the parents, who form the primary close environment of the child, on the nutrition and eating behaviors of children and that will implement an intervention program in this direction.

Keywords

Nutrition,
Eating,
Parental approaches,
Attitudes,
Family

Article Info

Received: 11.24.2021

Accepted: 12.30.2021

(Atıf- How to cite)

Bayhan, P., Demir, E. Öz, S., (2021). Çocukların yeme davranışlarında ebeveynlerin etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 74-87

Sorumlu Yazar: Sena ÖZ, sena.oz@ankara.edu.tr

Giriş

Beslenme, Türk Dil Kurumu tarafından “vücut için gerekli besin maddelerini alma” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Beslenme sürecinde besin öğelerinin alımında yeterli miktar, denge ve uygun zaman kriterlerini dikkate alarak sağlığın korunması, geliştirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır (Tayar ve ark., 2017). Bebeklik dönemiyle başlayan beslenmeyle ilgili deneyimler çocukların yaşamı boyunca olumlu ya da olumsuz beslenme alışkanlıkları kazanmasında rol oynamaktadır (Küçükkömürler, 2021). Gelişimin tüm alanları göz önünde bulundurulduğunda çocuk merkezde yer almakta ve çevresiyle olan etkileşimleri çocuğun gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bu durum çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi beslenme davranışlarının kazanılmasında da benzer bir etki görülebilmektedir. Özellikle çocuğun birincil yakın çevresini oluşturan bakım verenlerinin yaklaşımları çocuğun yeme davranışlarını etkileyen önemli bir etmen olarak görülmektedir (Faith ve ark., 2004; Scaglioni, Salvioni ve Galimberti, 2008; Moroshko ve Brennan, 2013).

Beslenme bebeklik döneminde tamamen bakım verene bağımlı olarak çocuk büyüyüp olgunlaştıkça bağımsız hale gelmektedir (APA, 2020). Beslenmenin bağımsız yapılması, çocukların özerklik kazanarak kendilerinin bir eylemi bağımsız yerine getirmesini ve kendilerini yönetebilmesini sağlamaktadır (Yavuzer, 2016). Çocukların beslenme sürecinde besinleri öğrenmesinde çağrışım ve sosyal öğrenme olmak üzere iki farklı yoldan söz edilmektedir. Çağrışım sürecinde çocuğun iyi olduğu zamanlarda tükettiği yiyecekleri beğenmeye yatkınken kötü olarak değerlendirilebilecek zamanlarda aldığı beğenmeme eğilimindedir. Sosyal öğrenme ise başkalarının rol-model olarak alınmasını ifade ederken yiyecek tercihleri bilişsel gelişimden etkilenmektedir (Dovey, 2010). Gelişim alanlarının birbirleriyle olan ilişkisi göz önüne alındığında gelişimin yeme davranışlarının gelişim sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocuklar büyümeyle birlikte doğumdan ergenliğe kadar çeşitli dönemlerinden geçerken yaşanan yaşadıkları değişimlere bağlı olarak, beslenme ihtiyaçları, yeme davranışları ve beslenme tarzı değişiklik gösterebilmektedir. Farklı nedenlerle yeteri kadar sağlanamayan beslenme ihtiyaçlarının etkisi ömür boyunca sürmektedir. Çocukların yetersiz beslenmelerinde bireysel etmenlerin yanı sıra çevre ve aile ilgili etkilerden de söz edilebilir (UNICEF, 2019). Çocukluk ve ergenlik döneminde gelişen beslenme ve egzersiz alışkanlıkları yaşamını tamamını etkileyebilecek davranış kalıplarına dönüşmekle birlikte ergenlik döneminden sonraki yaşamı da etkileyebilmektedir (Simon ve ark., 2020). Bu nedenle çocukların sağlıklı yeme davranışları kazanımı önem arz etmektedir. Bununla birlikte çocukların beslenme davranışlarının şekillenmesinde en etkili olan ortam aile ortamıdır (Oğuz ve Derin, 2013). Ailenin besinlere ve aynı zamanda beslenmeye ilişkin yaklaşımları çocuklarının besin seçimine doğrudan ya da dolaylı olarak etki etmektedir (Köksal & Gökmen, 2016). Bir besine karşı aile bireylerinin olumsuz bir tepki vermesi, çocuğun model olarak o davranışı tekrarlamasına yol açabileceği gibi ebeveynler tarafından tercih edilmeyen besinler, çocuğa daha sınırlı sunulacağı çocuğun besin tercihinde ve yeme davranışlarında doğrudan bir etki söz konusu olabilmektedir (Baysal ve Arslan, 2007; Köksal ve Gökmen, 2016; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Dolayısıyla çocuğun birincil yakın çevresini oluşturan ebeveynlerin

çocuğun gelişiminde önemli bir role sahip olması gibi çocuğun yeme ve beslenme alışkanlıkları da ebeveynlerin etkisinden ayrı düşünülemez (Köksal ve Gökmen, 2016).

Literatürde ebeveynlerin beslenme tutum ve davranışlarının çocuklarının beslenme ve yeme alışkanlıklarına olan etki ve düşünceleri çeşitli araştırmalarla incelenmektedir (Brown ve Ogden, 2004; Erdem ve ark., 2017; Golan ve Crow, 2004; Kelly ve ark., 2006; Koçoğlu ve ark., 1990; Scaglioni ve ark., 2008; Turner ve ark., 2006). Bu çalışmalarda ebeveynlerin beslenme tutum ve davranışları ile çocukların yeme alışkanlıklarının farklı boyutlarının incelendiği görülmektedir. Doküman incelemesi ile birlikte nitel çalışmalarda olduğu gibi anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanması sağlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda ebeveyn beslenme tutum ve davranışları ile çocukların yeme alışkanlıkları üzerine yapılmış olan lisansüstü çalışmaların doküman incelenmesi yöntemiyle incelenmesi bu alandaki anlamı ortaya çıkarmaya yaracağı gibi çalışmalardaki ele alınan konuların önemini de gösterebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmaların da ele alacağı konuların belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların türüne (Y. Lisans/doktora/uzmanlık) göre dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların 2016-2021 yılları arasındaki dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelerin dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği birimlerin dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği anabilim dallarının dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmalarda kullanılan desenlerin dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmalara dahil edilen çocukların gelişimsel dönemlerinin dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2016-2021 yılları arasında yapılmış olan çocukların yeme davranışlarında ebeveyn yaklaşımlarının etkisini ele alan lisansüstü çalışmaların genel eğilimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi araştırma kapsamında hedeflenen olay ya da olgu ile ilişki yazılı kaynakların incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yer alan güncel literatüre ulaşmak amaçlandığı için 2016-2021 yılları arasında gerçekleştirilen çocukların yeme davranışları üzerinde ebeveynlerin etkisini inceleyen lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 2021 yılının Kasım ayında “Yeme ve ebeveyn”, “Yeme ve aile”, “beslenme ve ebeveyn” ile “beslenme ve aile” kelimeleri kullanılarak aramalar yapılmıştır. Arama sonucunda toplam 87 teze ulaşılmıştır. Çalışma grubu içerisinde iki kez yer alan çalışmaların ikinci kopyaları çalışmadan çıkarılmıştır. Sonrasında dahil edilme kriteri olarak çocukların beslenmesinde ebeveyn etkisine yönelik araştırma olması kriteri uygulanmıştır. Nihai olarak çalışmalar çocukların yeme davranışları üzerinde ebeveynlerin etkisini inceleyen 27 yüksek lisans, 7 uzmanlık ve 4 doktora olmak üzere toplam 38 lisansüstü çalışmayla sınırlandırılmıştır.

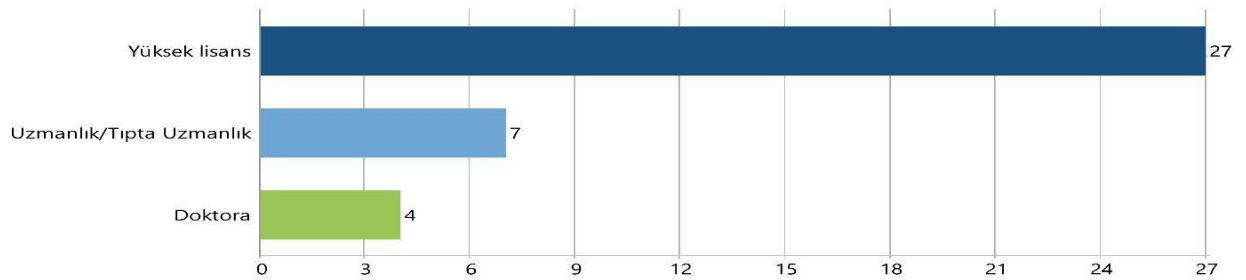
Verilerin Analizi

YÖK tez merkezine kayıtlı olan lisansüstü çalışmaların tez türü, yıl, üniversite, enstitü, anabilim dalı, yöntem, araştırmaya dahil edilen çocukların gelişimsel dönemleri ve lisansüstü çalışmaların eğilimlerinin incelenmesinde MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Araştırmacılar tüm çalışmaları kodladıktan sonra çapraz olarak kodları incelemiş, görüş birliğinin sağlanması ile analiz süreci tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin bulgular frekans dağılımı ile sunulmuştur.

Bulgular

YÖK tez merkezine gerçekleştirilen tarama sonucunda elde edilen verilerin tez türü, yıl, tezin yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, yöntem, çocukların gelişimsel dönemleri ve genel eğilimler değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

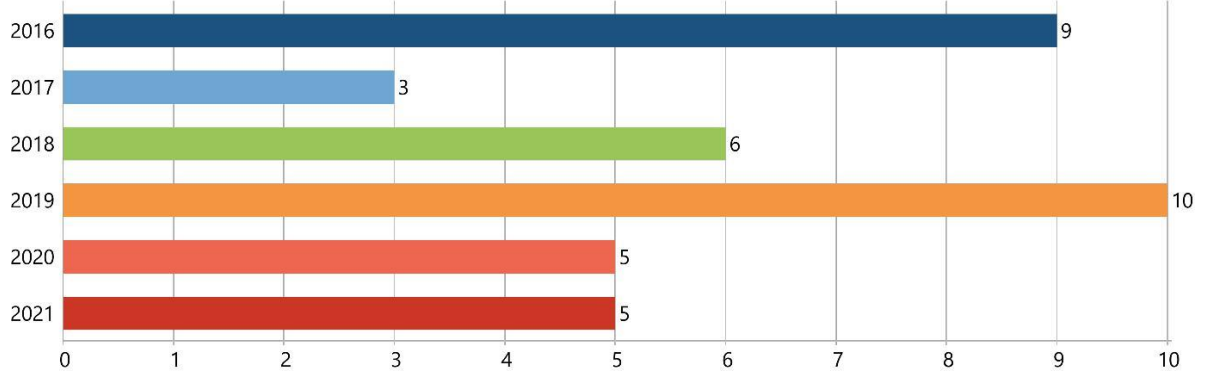
Lisansüstü çalışmaların türlerinin dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Lisansüstü çalışmaların türleri

Araştırma kapsamında 38 lisansüstü çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların türlere göre dağılımları incelendiğinde 27 yüksek lisans, 7 uzmanlık ve 4 doktora tezi olduğu görülmektedir.

Lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

2016-2021 yılları arasında yer alan lisansüstü çalışmaların dağılımlarına bakıldığında en sık 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2016 yılında 9, 2018 yılında 6, 2020 yılında ve 2021 yılı kasım ayı itibariyle 5, 2017 yılında ise 3 çalışma olduğu görülmektedir.

Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelerin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

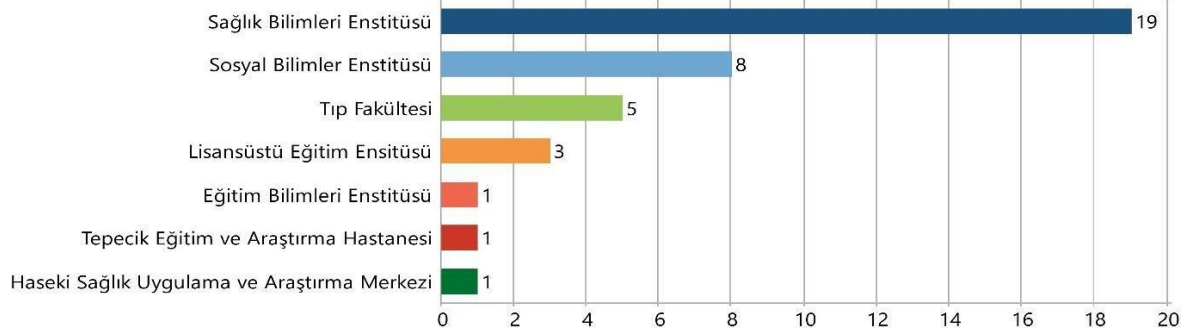
Tablo 1. Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelerin dağılımı

Üniversite	f	Üniversite	f	Üniversite	f
Ankara Üniversitesi	1	Harran Üniversitesi	1	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	2
Arel Üniversitesi	1	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	Selçuk Üniversitesi	2
Başkent Üniversitesi	3	Işık Üniversitesi	1	Yalova Üniversitesi	1
Beykent Üniversitesi	1	Maltepe Üniversitesi	1	Yaşar Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	Marmara Üniversitesi	1	Yeditepe Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1	Mersin Üniversitesi	1	İnönü Üniversitesi	2
Erciyes Üniversitesi	1	Okan Üniversitesi	1	İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	4	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	İstanbul Üniversitesi	3
Haliç Üniversitesi	1	Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	Toplam	38

2016-2021 yılları arasında yer alan lisansüstü çalışmaların dağılımlarını incelendiğinde en çok çalışmanın Hacettepe Üniversitesinde(f:4) gerçekleştirildiği görülmektedir. Hacettepe Üniversitesinin ardından Başkent Üniversitesi(f:3) ve İstanbul Üniversitesi (f:3) yer almaktadır. Bununla birlikte Dokuz Eylül Üniversitesi(f:2), Sağlık Bilimleri Üniversitesi(f:2), İnönü Üniversitesi(f:2), Hasan Kalyoncu Üniversitesi(f:2) ve Selçuk Üniversitesi(f:2) tezlerin yapıldığı üniversiteler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Ondokuz Mayıs Üniversitesi(f:1), Işık Üniversitesi(f:1), Maltepe Üniversitesi(f:1), Marmara Üniversitesi(f:1), Okan Üniversitesi(f:1), Arel Üniversitesi(f:1), Haliç Üniversitesi(f:1), Harran Üniversitesi(f:1), İstanbul Aydın Üniversitesi(f:1), Yeditepe Üniversitesi(f:1), Ankara Üniversitesi(f:1), Mersin Üniversitesi(f:1), Beykent Üniversitesi(f:1), Dumlupınar Üniversitesi(f:1), Sabahattin Zaim

Üniversitesi(f:1), Erciyes Üniversitesi(f:1), Yalova Üniversitesi(f:1) ve Yaşar Üniversitesi(f:1) tezlerin gerçekleştirildiği diğer üniversiteler arasında sayılabilir.

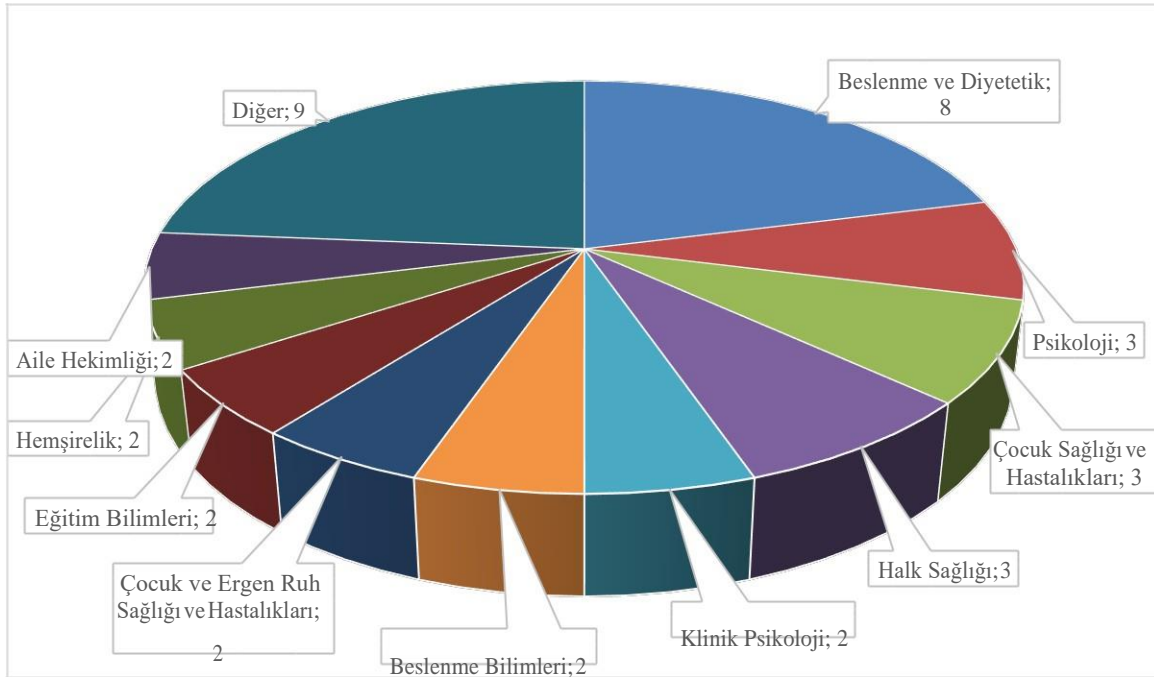
Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği birimler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği birimler

Lisansüstü çalışmaların yapıldığı birim açısından dağılımları incelendiğinde en sık olarak sağlık bilimleri enstitüsünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Sağlık bilimleri enstitüsüyle birlikte sosyal bilimler enstitüsü, tıp fakültesi, lisansüstü eğitim enstitüsü, Eğitim bilimleri enstitüsü, Tepecik eğitim ve araştırma hastanesi, Haseki sağlık uygulama ve araştırma merkezi de çalışmaların gerçekleştirildiği birimler arasında yer almaktadır.

Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği anabilim dallarının dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.

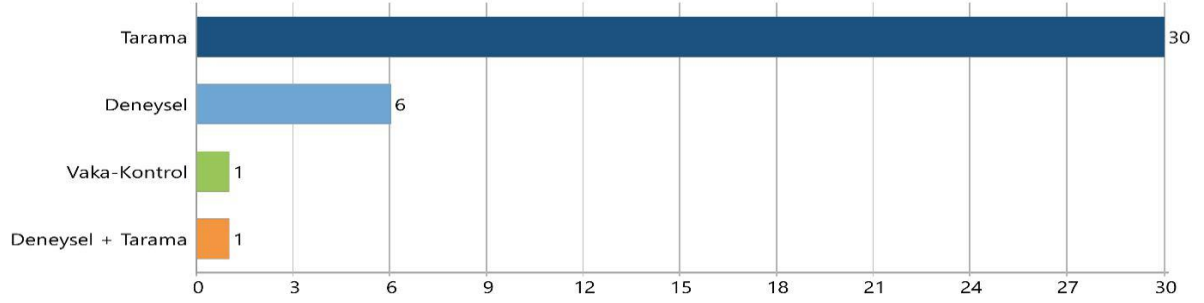


Şekil 4. Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirildiği anabilim dalları

Lisansüstü çalışmaların yapıldığı birim açısından dağılımları incelendiğinde çalışmaların en sık olarak beslenme ve diyetetik anabilim dalında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında psikoloji, çocuk sağlığı ve hastalıkları, halk sağlığı, klinik psikoloji, beslenme bilimleri, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve

hastalıkları, eğitim bilimleri, hemşirelik, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği, aile hekimliği, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk gelişimi ve ev yönetimi, diyetetik, gelişim psikolojisi, sosyal hizmetler, toplum beslenmesi ve aile hekimliği anabilim dallarında çalışmaların gerçekleştirildiği saptanmıştır. Diğer başlığı çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği(f:1), besin hijyeni ve teknolojisi(f:1), çocuk gelişimi ve eğitimi(f:1), çocuk gelişimi ve ev yönetimi(f:1), diyetetik(f:1), gelişim psikolojisi(f:1), gıda güvenliği(f:1), sosyal hizmetler(f:1) ve toplum beslenmesi anabilim dalını kapsamaktadır.

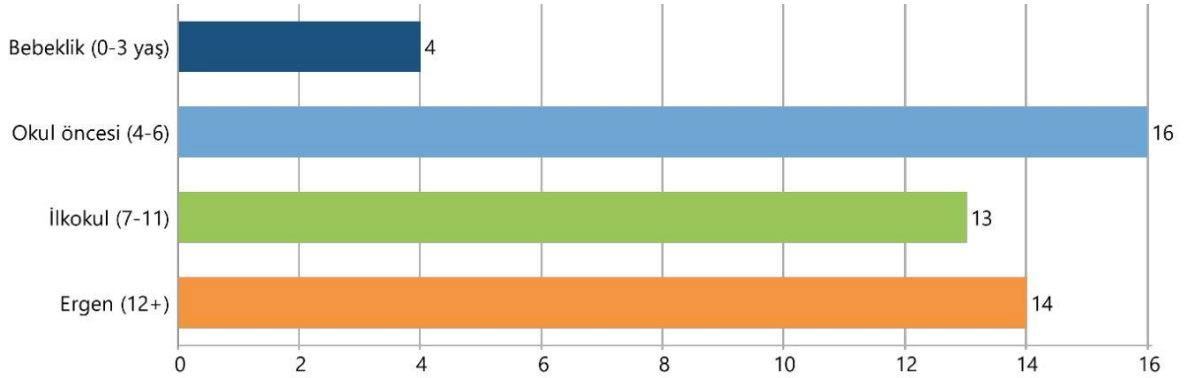
Lisansüstü çalışmalarda kullandıkları veri toplama yöntemine ilişkin dağılım Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Lisansüstü çalışmalarda kullanılan desenler

Lisansüstü çalışmalarda kullanılan desenler incelendiğinde en sık tarama deseninin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca deneysel, vaka-kontrol, deneysel ve tarama deseninin bir arada kullanıldığı yöntemler de tercih edildiği belirlenmiştir.

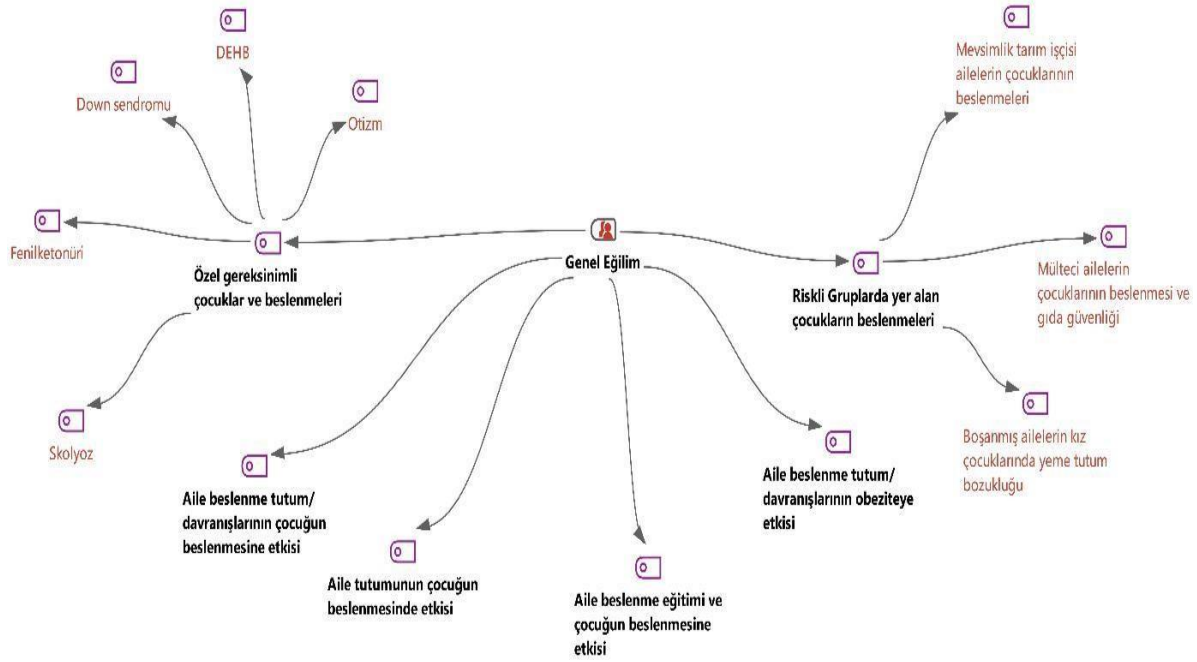
Lisansüstü çalışmalara dahil edilen çocukların gelişim dönemlerine göre dağılımları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Lisansüstü çalışmalara dahil edilen çocukların gelişimsel dönemlere göre dağılımları

Lisansüstü çalışmalara dahil edilen çocukların gelişimsel dönemlere göre dağılımları çalışmalarda belirtildiği üzere sıklıkla çalışmaların okul öncesi çağı çocuklarıyla yapıldığı görülmektedir. Okul çağı çocuklarını ergenler, ilkokul ve bebeklik çağında çocuklarla yapılan çalışmalar izlemektedir.

Lisansüstü çalışmaların genel eğilimlerine ilişkin dağılım Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Lisansüstü çalışmaların genel eğilimi

Lisansüstü çalışmaları genel eğilimleri incelendiğinde özel gereksinimli çocuklar ve beslenmeleri, aile beslenme tutum/davranışlarının çocuğun beslenmesine etkisi, aile tutumunun çocuğun beslenmesine etkisi, aile beslenme eğitimi ve çocuğun beslenmesine etkisi, aile beslenme tutum/davranışlarının obeziteye etkisi, riskli gruplara yer alan çocukların beslenmeleri olarak ifade edilebilir. Özel gereksinimli çocuklar ve beslenmeleri başlığı altında otizm, dikkat eksiliği ve hiperaktivite bozukluğu, down sendromu, fenilketonüri ve skolyoz tanımlı çocuklarla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Riskli gruplara yer alan çocukların beslenmeleri başlığı incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının beslenmeleri, mülteci ailelerin çocuklarını beslenmeleri ve gıda güvenliği, boşanmış ailelerin kız çocuklarında yeme tutum bozukluğu çalışmalarının yer aldığı görülmektedir.

Tartışma

Ebeveyn yaklaşımlarının çocukların yeme ve beslenme davranışları üzerindeki etkisini inceleyen lisansüstü çalışmaların incelendiği çalışmaya, 2016-2021 yılları arasında yapılan 38 çalışma dahil edilmiştir. Dahil edilme kriterleri arasında ebeveyn yaklaşımlarının ve çocukların yeme ve beslenme alışkanlıklarını ele alan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların farklı üniversitelerde, farklı anabilim dallarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum aslında beslenmenin çocuk ve ebeveyn odağında ele alınmasının farklı disiplinlerden uzmanların çalışabileceği bir konu olduğunu göstermektedir. Bununla beraber çocuklarda görülen yeme ve beslenme davranışlarının farklı disiplinler açısından incelenmesi oldukça önemli görülmektedir (Şahin, Şahin, Öz, Ülker Atav, & Kıvanç, 2019). Farklı disiplinlerden uzmanlarla yapılan bir çalışma beslenme konusunda disiplinler arası çalışmanın etkililiğini göstermektedir (Atasoy ve ark., 2012). Farklı alanlarda çalışan uzmanların çocukların ve ebeveynlerin odağında yeme ve beslenme davranışlarını ele alması kendi disiplinleri özelinde gerçekleşmektedir. Özellikle sağlık bilimleri gibi

disiplinler arası çalışmaya uygun olan gelişim, aile tutumları, özel gereksinimli çocukların beslenmesi ve gelişiminde ailenin etkisi gibi konularda beslenme ve diyetetik bölümü önderliğinde çalışmalarının oldukça kıymetli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamına dahil edilen lisansüstü çalışmaların büyük bir çoğunluğunun okul öncesi dönem olarak adlandırılan 4-6 yaş arasını kapsadığını ve onu takiben ergenlik dönemi geldiği ve en az ise bebek grubuyla çalışma yapıldığı görülmektedir. Bebeklik dönemiyle kıyaslandığında okul öncesi dönemde gelişimin hızı daha yavaş bir seyir içerisinde. Dolayısıyla bebeklik dönemine göre yavaş olan gelişim sürecinin sebebi olarak beslenme miktarı ve sıklığının değerlendirmekten ziyade bu yavaşlığın gelişim sürecinin bir özelliği olduğu vurgulanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2020). Aynı zamanda çocukların damak tadının oluşmasıyla birlikte okul öncesi dönemde besin seçme davranışları sıklıkla görülebilmektedir (Yavuzer, 2016). Bu nedenle bu dönemde ebeveynlerin çocukların yeme davranışları üzerindeki etkisinden daha çok bahsetmek mümkündür çünkü ebeveynler bu dönemde çocuklarının iştahındaki azalmadan dolayı endişelenebilmektedirler ve bu da ebeveynler ile çocuklar arasında yemek zamanlarında uyumsuzlukların görülmesine neden olabilir (Baysal ve Arslan, 2007; Bee ve Boyd, 2009). Ebeveynlerin çocuklarının yemeleri üzerine yaşadıkları endişelerinin çocuklarının yeme davranışlarını da karşılıklı bir etkileşime bağlı olarak olumsuz etkilemektedir (Gueron-Sela ve ark., 2011). Bu kapsamda yapılan çalışmaların çoğunluğunun da yeme davranışlarının şekillendiği ve çocuğun bağımsızlığını kazanmaya başladığı okul öncesi dönemde yapılması bu dönemin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda önemli görülmektedir.

İkinci olarak ise en fazla ergenlik dönemindeki ebeveyn etkilerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemi de büyümenin ve gelişimin hızlı olduğu gelişim dönemlerinden birisidir (Bayhan, 2016). Bu dönemdeki enerji ihtiyacıyla birlikte beslenme alışkanlıkları ebeveynler açısından ve ergenin kendisi açısından önemli bir gündem haline gelmektedir. Ergenlik dönemindeki büyümeye ve gelişime bağlı olarak obezite, malnütrisyon, vitamin, mineral yetersizlikleri, farklı yeme bozuklukları, yanlış besin seçimi ve estetik kaygılardan sağlıksız beslenme davranışları görülebilmektedir (Baltacı ve ark., 2008). Bu nedenle ergenlik döneminde yapılacak olan beslenmeye yönelik çalışmalar oldukça önemlidir.

Çalışmaların ele aldığı genel eğitime bakıldığında ise özel gereksinimli çocuklar ile gerçekleştirilen çalışmaların otizm, dikkat eksiliği ve hiperaktivite bozukluğu, down sendromu, fenilketonüri ve skolyoz tanımlı çocukları çalışma gruplarına dahil ettikleri görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların beslenmelerini birçok farklı faktör etkileyebilmektedir (Hür ve Çınar, 2021). Otizmlili ve down sendromlu çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmaya göre iki grup çocuğun birbirinden farklı alanlarda yeme davranışlarının (Down sendromlu çocuklarda sıvı/katı besin kontrolü, uygun ısırma ve uygun pozisyonu koruma alanlarındaki sorunlar ön plana çıkarken otizmi çocuklarda sofrada davranışlarının farklı olduğu belirlenmiştir) olduğu görülmektedir (Alp, 2018). Özellikle çocuğun özel gereksiniminin neden olduğu farklılığın yeme ve beslenme davranışlarına olan etkisinin bilinmesi, o konularda alınabilecek müdahale

yaklaşımları için oldukça önemlidir. Bu nedenle bu alanda yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Genel eğilimlerde ele alınan gruplardan birisi de riskli gruplarda yer alan çocukların beslenmeleridir. Bu grupta ise mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, mülteci ailelerin çocukları, boşanmış ailelerin kız çocukları gibi özel grupların yer aldığı görülmektedir. Gelişimin hızlı olduğu gelişim dönemlerinde çevresel etkilerin de o derece etkili olduğu bilinmektedir (Bayhan ve Artan, 2012; Santrock, 2020). Bu nedenle çocukların içinde bulunduğu dezavantajlı çevresel koşulların da çocukların gelişimleri ve aynı zamanda topluma katılımları üzerinde önemli bir tehdit oluşturabilmektedir (Kahraman ve Kahraman, 2017). Çocuğun yeme ve beslenme davranışları üzerinde yoksulluğun, çalışma ya da yaşam koşullarının, hastalık ve tedavi durumlarının ve özel gereksinim durumlarının etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın, Şahin, ve Akay, 2017; Caferoğlu ve ark., 2014; Fereli, Aktaş ve Güneş, 2016; Konuk Şener ve Ocakçı, 2014; Lordoğlu ve Etiler, 2014; Öztürk, 2015; Öz ve Bayhan, 2021). Bu kapsamda risk grubunda yer alan farklı özelliklerdeki çocukların yeme ve beslenme davranışlarının incelenmesi bu alanlarda oluşabilecek risklerin önlenmesini ya da oluşan risklerin en aza indirilmesini sağlayacağı için oldukça önemlidir.

Genel eğilimlerin ele aldığı ebeveyn boyutlarına bakıldığında ailenin beslenme tutum, davranış ve alışkanlıklarının bununla birlikte aileye verilen beslenme eğitiminin çocuk üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar olduğu görülmektedir. Çocuk boyutunda ele alınan konularda ise çocuğun beslenmesine ya da obeziteye etkisi üzerinde durulmuştur. Çocuklar çoğunlukla sosyal bir olgu olan beslenmeyi, gözlem ve taklit yoluyla öğrenirler ve kendilerine özgü yeme davranışlarını geliştirirler (Öztürk ve Türker, 2021). Çocukların gözlem yaptığı en önemli kaynak ise temel bakım verenleri yani ebeveynleridir. Bu nedenle bu alanda yapılacak farklı ebeveyn yaklaşımların çocukların üzerindeki etkisini inceleyecek çalışmaların doğru yaklaşımların benimsenmesini sağlaması açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Genel olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında çocuk ve ebeveyn odağındaki yeme ve beslenme konularına son yıllarda giderek önem verilen bir konu haline gelmeye başladığı görülmekle birlikte bu alanda yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Benzer bir şekilde yapılan bir meta-analiz çalışmasının sonucunda da bu alanda yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Şahin ve ark., 2019). Son beş yıl içinde sadece 38 çalışmanın varlığı aslında konunun önemi göz önünde bulundurulduğunda yetersiz görünmektedir. Bu nedenle bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Büyüme ve gelişim için hayati öneme sahip beslenme sadece fizyolojik ihtiyaçların karşılanması için gerekli olmayıp beslenme aynı zamanda çocukların öz bakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmesi, öz düzenlemesi, sosyal gelimi, motor gelişimi, dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve diğer birçok alan için de önemlidir. Çocukların yeme ve beslenme davranışlarında tüm gelişim alanlarında olduğu gibi ebeveynlerin etkisi de büyük bir yere sahiptir. Bu nedenle çocuk ve ebeveyn odağında aile

için yeme ve beslenme davranışlarının incelenmesi bu alanda yapılacak olan müdahale çalışmaları için önemlidir. Bu kapsamda yapılmış lisansüstü çalışmaları inceleyen çalışma sonuçlarına göre; bu konu en fazla yüksek lisans tezlerinde, en fazla 2019 yılında ve yine en fazla Hacettepe Üniversitesi tarafından ele alınmıştır. Bu önemli konunun en fazla Sağlık Bilimleri Enstitülerinde ve Beslenme ve Diyetetik anabilim dalında ele alındığı görülmektedir. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu tarama modelinde ve en fazla okul öncesi dönem çocukları hedef kitlesindedir. Çalışmalarda ele alınan genel eğilimlere bakıldığında ise ele alınan özel grupların olduğu dikkat çekmektedir. Bu gruplar özel gereksinimli çocuklar ve riskli gruplardaki çocuklar olarak dikkat çekmektedir. Bununla beraber ebeveynlerin etkisini; ebeveynlerin beslenme alışkanlıkları, beslenme eğitimi, ebeveynlerin beslenme tutumları ve davranışları olarak ele almış çalışmalar olduğu görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda bu alanda yapılacak daha fazla disiplinler arası ve deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda gelecek çalışmalarda farklı grup çocukların yeme ve beslenme davranışları, alışkanlıkları, düzenleri üzerinde ebeveynlerin kendi alışkanlıkları, besleme tutumları, yemek zamanı rutinleri gibi çeşitli boyutlarda etkisini inceleyen ve müdahale önerisi geliştiren çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alp, A. G. (2018). *Otistik bozukluğu olan çocukların beslenme durumlarının tanımlanması ve ailelere verilen beslenme eğitiminin etkisinin belirlenmesi*. Gaziantep.
- Atasoy, B., Özgen, Z., Yüksek Kantaş, Ö., Demirel, B., Aksu, A., Dane, F., ... Abacıoğlu, U. (2012). Kanser Hastalarında Kemoradyoterapi Sırasında Beslenme Yönetiminde Disiplinler Arası İşbirliğinin Yeri: Bir Pilot Çalışma. *Marmara Medical Journal*, 25(1), 32–36.
- APA (2020). *APA Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi Sözlüğü*. (Şendil, T. G. & Karakelle, Ş. S., çeviri editörleri). Nobel Yayıncılık.
- Aydın, D., Şahin, N. ve Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 8–14.
- Baltacı, G., Ersoy, G., Karaağaoğlu, N., Derman, O. ve Kanbur, N. (2008). Ergenlerde sağlıklı beslenme ve hareketli yaşam. *Basım. TC Sağlık Bakanlığı Yayın*, (730), 9.
- Bayhan, P. (2016). Ergenlik Dönemi: Fiziksel, Cinsel ve Motor Gelişim. İçinde N. Metin (Ed.), *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (pp. 287–324). Ankara: Pegem.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Morpa.
- Baysal, A. ve Arslan, P. (2007). *Doğumdan Yetişkinliğe Çocuk Yemekleri Çocuğun Bilinçli ve Sağlıklı Beslenmesi*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (7. Basım; N. Işıkoğlu Erdoğan, Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*. 9 (29), pp.27-40, <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5–15.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568.
- Brown, R. ve Ogden, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: A study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research*, 19(3), 261–271. <https://doi.org/10.1093/her/cyg040>.
- Caferoğlu, Z., Özel, H. G., Hamidi, F. ve Ertürk, G. (2014). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocuklarda ilaç tedavisinin beslenme durumu üzerine etkileri. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 42(2), 99–107.
- Dovey, T. (2010). *Eating behaviour*. McGraw-Hill. <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletitles/home.action>.
- Erdem, S., Gökmen Özel, H., Çınar, Z. ve Yılmaz Işıkhani, S. (2017). Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Çocuklarda Ailenin Beslenme Tutum ve Davranışlarının Çocuğun Beslenme Durumuna Etkisi. *Beslenme Ve Diyet Dergisi*, 45(1), 3–11.

- Faith, M. S., Scanlon, K. S., Birch, L. L., Francis, L. A. ve Sherry, B. (2004). Parent-child feeding strategies and their relationships to child eating and weight status. *Obesity research*, 12(11), 1711-1722.
- Fereli, S., Aktaç, Ş. ve Güneş, F. E. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çalışma koşulları, beslenme durumları ve görülen sorunlar. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-47.
- Golan, M. ve Crow, S. (2004). Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems. *Nutrition Reviews*, 62(1), 39-50. <https://doi.org/10.1111/J.1753-4887.2004.TB00005.X>.
- Gueron-Sela, N., Atzaba-Poria, N., Meiri, G. ve Yerushalmi, B. (2011). Maternal worries about child underweight mediate and moderate the relationship between child feeding disorders and mother-child feeding interactions. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(7), 827-836.
- Hür, G. ve Çınar, N. (2021). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Tamamlayıcı Beslenme. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 287-295.
- Kahraman, F. ve Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhanev Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Elektronik Dergisi*, 8(20).
- Kelly, J., Turner, J. J. ve McKenna, K. (2006). What parents think: children and healthy eating. *British Food Journal*, 108(5), 413-423. <https://doi.org/10.1108/00070700610661376>.
- Koçoğlu, G., Polat, H. ve Özgür, S. (1990). Ailelerin beslenme olanakları ve annelerin çocuk beslenmesi konusundaki bilgileri ile çocukların fiziksel gelişimleri arasındaki ilişkiler. *Beslenme Ve Diyet Dergisi*, 19, 11-22.
- Konuk Şener, D. ve Ocağcı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68.
- Köksal, G. ve Gökmen, H. (2016). *Çocuk hastalıklarında beslenme tedavisi*. Hatipoğlu Yayınları.
- Küçükkömürler, S. (2021). *Beslenme ve Sağlık*. Pegem Akademi.
- Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz Bölgesinde Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğinde Çalışan Çocuklar Üzerine Sınırlı Bir Araştırma. *Calisma ve Toplum*, 41(2).
- Moroshko, I. ve Brennan, L. (2013). Maternal controlling feeding behaviours and child eating in preschool-aged children. *Nutrition & Dietetics*, 70(1), 49-53.
- Oğuz, Ş. ve Derin, D. Ö. (2013). 60-72 aylık çocukların bazı beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 498-511.
- Öz, S. ve Bayhan, P. (2021). An investigation of the relationship between the eating behaviours of children with typical development and autism spectrum disorders and parent attitudes during mealtime eating behaviours and parent attitudes during mealtime. *Child: Care, Health and Development*, 47(6), 877-885.
- Öztürk, N. ve Türker, P. F. (2021). Okul Öncesi Dönemde Çocuklardaki Farklı Yeme Davranışları ve Ebeveyn Faktörlerinin Bu Davranışlara Etkisi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 6(1).

- Öztürk, Ş. (2015). *Kemoterapi Alan Kanserli Çocuklarda Oral Mukozit Gelişimi ve Beslenme Durumu İlişkisi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Santrock, J. W. (2020). *Çocuk Gelişimi* (14. Basım; A. Güre, Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Scaglioni, S., Salvioni, M. ve Galimberti, C. (2008). Influence of parental attitudes in the development of children eating behaviour. *The British Journal of Nutrition*, 99 Suppl 1, S22-5. <https://doi.org/10.1017/S000711450889247>.
- Simon, L., Grosvenor, M. ve Gurfinkel, D. (2020). *Nutrition: Science and applications* (4th ed.). Wiley and Sons.
- Şahin, S., Şahin, E. S., Öz, N. S., Ülker Atav, P. ve Kıvanç, R. (2019). Pediatrik yeme veya yutma bozukluğu ve beslenme alışkanlığında aile rolünün etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6(2), 200–214.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı. In *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü* (<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf>)(Erişim: 12.01. 2013).
- Tayar, M., Haşıl Korkmaz, N. ve Özkeleş, E. (2017). *Beslenme ilkeleri*. Dora.
- Turner, J. J., Kelly, J. ve McKenna, K. (2006). Food for thought: parents' perspectives of child influence. *British Food Journal*, 108(3), 181–191. <https://doi.org/10.1108/00070700610651007>.
- UNICEF (2019). *Children, food and nutrition* (The state of the world's children). New York, NY.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-Baba ve Çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Çocuklarda Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Berfin ELMAS, Hakkâri Üniversitesi

 Cumhur DEMİRALP, Hakkâri Üniversitesi

 Yusuf DİLBİLİR, Hakkâri Üniversitesi

 Davut AÇAR, Hakkâri Üniversitesi

Öz

Beslenme, büyüme ve gelişme; bireyin yaşamını sürdürebilmesi, yaşam kalitesini artırabilmesi ve iyileştirebilmesi adına önemli bir süreçtir. Beslenme sürecinin fizyolojik ihtiyaçların karşılanması dışında sosyal, psikolojik işlevleri de mevcuttur. Besleme süreci hem anne ile kurulan bağa hem de annenin psikolojik durumuna olan etkisi bakımından yadsınamaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, çocuklarıyla beslenme sürecinde karşılıklı etkileşimde bulunan annelerin, beslenme sürecindeki tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Veri toplama aracı olarak, beslenme süreci anne tutumları ölçeği ile psikolojik iyi oluş ölçeği kullanılmış olup aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya, 9 - 72 ay arasında farklı yaş gruplarında çocukları bulunan 217 anne katılmış olup, araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin beslenme sürecindeki tutumlarının, psikolojik iyi oluşlarını etkilediği görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenlere göre de incelemelerde bulunulmuştur. Annenin yaşı ile beslenme süreci anne tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca anne yaş gruplarında beslenme süreci anne tutumlarının alt boyutu olan öğün sırasındaki negatif duygu durumu bakımından farka rastlanmıştır. Anne eğitim düzeyinin psikolojik iyi oluş üzerinde etkisi söz konusudur. Gelir düzeyinin beslenme süreci anne tutumlarının alt boyutu olan öğün sırasındaki negatif duygu durumunu etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuklarda Beslenme,
Psikolojik İyi Oluş,
Aile Tutumları,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.12.2021
Kabul Tarihi: 02.01.2022

Investigation of The Relationship Between Mothers' Attitudes And Psychological Well-Being In The Nutrition Process Of Children

Abstract

Nutrition, growth and development; It is an important process for the individual to sustain his life, increase and improve his quality of life. In addition to meeting physiological needs, the nutrition process also has social and psychological functions. The feeding process emerges as an undeniable phenomenon in terms of its effect on both the bond established with the mother and the psychological state of the mother. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between the attitudes of mothers who interact with their children during the feeding process and their psychological well-being.

As a data collection tool, the nutritional process maternal attitudes scale and the psychological well-being scale were used and the relationship between them was investigated. Independent sample t-test and one-way variance (ANOVA) test were used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that the attitudes of mothers during the feeding process affected their psychological well-being. In addition, analyzes were made according to demographic variables. A significant relationship was found between maternal age and maternal attitudes towards the feeding process.

Keywords

Nutrition in Children,
Psychological Well-Being,
Mother Attitudes

Article Info

Received: 12.10.2021
Accepted: 01.02.2022

(Atıf- How to cite)

Açar, D., Elmas, B., Dilbilir, Y., Demiralp, C. (2021). Çocuklarda Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 88-103.

Sorumlu Yazar: Davut AÇAR, davudacarr@gmail.com

In addition, there was a difference in maternal age groups in terms of negative mood during meals, which is a sub-dimension of maternal attitudes towards the feeding process. There is an effect of maternal education level on psychological well-being. It was determined that the income level affects the negative emotional state during the meal, which is a sub-dimension of maternal attitudes towards the feeding process.

Giriş

Beslenme; yaşamı idame etme noktasında yaşamsal fonksiyonların (gelişme, büyüme, üreme, bedensel etkinlik yapma, sağlığın korunması gibi) oluşabilmesi adına besin maddelerinin vücuda alınmasıdır (Yılmaz, 2002). Beslenme süreci hayatın devam edebilmesi açısından çok önemlidir (Rosdahl, 1999). Beslenme süreci bireyin fizyolojik gelişimini etkilemektedir. Yani kötü beslenmenin, özellikle kronik beslenme yetersizliğinin fiziksel manada büyümeye ket vurduğu görülmektedir (Dündar vd., 2000).

Beslenme; bireyin yaşaması, gelişip büyümesi ve daha sağlıklı bir noktaya gelmesinin yanında hayat kalitesini de etkileyen bir olgudur fakat beslenmenin yeterli ve dengeli olması çok daha önem arz etmektedir (Aydın vd., 2017; Muslu vd., 2014; Balogun ve Yakubu, 2015). Yeterli beslenemeyen ve nasıl beslendiğine önem verilmeyen çocuklarda bazı negatif sonuçlar veya durumlar ortaya çıkmaktadır (Şahin vd., 2018; Selimoğlu, 2014; Goodman vd., 2020). Yetersiz beslenme neticesinde çocukta ilerde öğrenme ve yaratıcılık-üreticilik konusunda gerileme ve durmanın yanında fizyolojik bazı bozukluklar ve hastalıklar hatta ölüm riskiyle bile karşılaşılabilir (Chang vd., 2013; Prado ve Dewey, 2014).

Beslenme ve yeme sorunlarına neden olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu bağlamda fiziksel, psikolojik-duygusal, sosyolojik, kültürel, ailevi nedenler ve biyolojik faktörler sayılabilir (Holub ve Musher-Eizenman, 2010; Austin ve Sciarra, 2013; Kimber vd., 2017). Bu faktörlerin yanında anne-baba tutumlarının da beslenme sorunları üzerinde etkisi oluşmaktadır (Yılmaz, 2020; Kuran, 2021). Bu yönüyle annenin beslenme sürecindeki çocuğa karşı olan tutum, tepki, duygu, düşünceleri ve yaklaşım tarzlarının nasıl olduğunu araştırmak değerli bir konu olarak görülmektedir (Yılmaz, 2020).

Annenin bebeği büyütme aşamasında babaya göre daha fazla sorumluluk sahibi olduğu görülmektedir. Bu süreçte destek konusunda annenin ihtiyacı çok fazladır. Kadın olmanın sorumluluğu artmıştır ve sürece anne rolü dahil olmuştur. Bu yönüyle annenin rol ve sorumlulukları artmıştır. Bununla beraber annede farklı duygusal değişimler yaşanır. Stres ve kaygı gibi durumlarla başa çıkmasında annenin psikolojik noktada iyi olması ve anneye çevresel desteğin olması önemlidir (Aksel, 2018). Beslenme sürecinde de anne bazı zorluklar karşısında farklı duygusal ve fiziksel süreçlere girebilir. Bu noktada çevresel desteğin yanında annenin psikolojik iyi oluşunun değerlendirilmesi son derece önem kazanmaktadır.

Psikolojik iyi oluş kavramı açıklanırken olgunluk, işlevsel olma ve kendini gerçekleştirme terimleri belirleyici olmaktadır (Ryff vd., 1999). Psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumu, mutlu olma ve bireysel gelişim arasında olumlu bir ilişki olup psikolojik noktada işlevsel olabilmenin bir parçasıdır

(Onreat vd., 2013). 1950'lerden sonra ruh sağlığı çalışanları bireyin pozitif taraflarını geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Özellikle bu akım başlamış ve kişilerin iyi oluşlarını artırma noktasına ulaşmaya çalışmışlardır (Bradburn, 1969). Sadece mutlu olmak psikolojik iyi oluşu tarif etmemekle birlikte ruhsal olarak sorunlar yaşamamak da bireyin iyi olduğu anlamına gelmemektedir (Vallerand, 2012). Psikolojik iyi oluş kuramında bazı temel bileşenler bu kavramı açıklamada yol göstermektedir. Bu kuramda iyi olma halinin en üst düzeyi ifade edilmektedir (Ryff ve Singer, 2008). Psikolojik iyi olma seviyesini anlatan altı boyutun olduğu belirtilmekte ve bireyin psikolojik iyi oluş durumunu göstermektedir. Bu boyutlar: Kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerk olma, çevresel hâkimiyet, yaşam amacı ve kişisel-bireysel gelişimdir (Ryff ve Keyes, 1995).

Besleme sürecinde annelerin kendilerini daha iyi hissetmeleri hem onlar hem de çocuk açısından son derece önem arz etmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, annelerin çocuklarını besleme sürecindeki tutumlarının ve psikolojik iyi oluşlarının incelendiği araştırmaların yeterli olmadığı fark edilmiştir. Bu bakımdan yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlaması araştırmanın önemi olarak görülmektedir.

Beslenme süreci çocuk ile anne arasında etkileşimin yoğun yaşandığı durumlardan biridir. Bu bağlamda annelerin beslenme sürecindeki tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek araştırmanın amacı olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Korelasyonel araştırma modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt: Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda, çocuklarda beslenme sürecinde annelerin tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Hakkari ilinde 9 – 72 ay arasında çocukları olan anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hakkari ilinde uygun örnekleme ile seçilen 9 - 72 ay arası çocukları bulunan 217 anne oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Veri toplamada katılımcılara ulaşmak için hem yüz yüze hem de online iletişim sağlanmıştır. Online ulaşım için "Google Form" oluşturulmuştur. Katılımcı annelerin en az okur-yazar olması ve okuduğunu anlaması ölçütüne önem verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik verilerine ait genel tanımlayıcı istatistikler

		Katılımcı sayısı	%
Anne Yaşı	20-25 yaş	18	8,3%
	26-30 yaş	74	34,1%
	31-35 yaş	75	34,6%
	36-40 yaş	42	19,4%
	41 yaş ve üstü	8	3,7%
Çocuğun Yaşı	0-2 yaş	42	19,4%
	3-4 yaş	46	21,2%
	5-6 yaş	129	59,4%
Eğitim Durumu	İlkokul	26	12,0%
	Ortaokul	25	11,5%
	Lise	73	33,6%
	Önlisans	38	17,5%
	Lisans	41	18,9%
	Lisansüstü	14	6,5%
Ailenin Gelir Düzeyi	0-2999 TL	61	28,1%
	3000 TL – 4999 TL	49	22,6%
	5000 TL ve üstü	107	49,3%
Evlilik Durumu	Birlikte	214	98,6%
	Ayrı	3	1,4%
Çocuk Sayısı	1	51	23,5%
	2	110	50,7%
	3	42	19,4%
	4 ve üstü	14	6,5%
Çalışma Durumu	Çalışıyor	49	22,6%
	Çalışmıyor	168	77,4%

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Telef (2011;2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile geçerliliği ve güvenilirliği Dilsiz ve Dağ (2018) tarafından yapılan ve 5 alt boyuttan oluşan Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği (BSATÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından, katılımcılara ait demografik değişkenler demografik bilgi formu başlığı altında toplanmıştır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini Diener ve arkadaşları (2010) geliştirmiştir. Bu ölçek sekiz maddeden oluşmuş olup bireyin yeterlik duygusunu, olumlu ilişkilerini, hayatı anlamlı ve amaçlı yaşama gibi öğeleri tanımlamaktadır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği likert tipi bir ölçektir. Kesinlikle katılmıyorum (1); kesinlikle katılıyorum (7) biçiminde 1-7 arasında yanıtlanmaktadır. Psikolojik iyi oluştan alınan puan yükseldikçe bireyin psikolojik güce sahip olduğu anlamı taşımaktadır. Alınacak en yüksek puan 56, en düşük puan 8 olarak tanımlanmıştır Ölçek tek faktörlü olup Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak saptanmıştır (Diener vd., 2010).

Dilsiz ve Dağ (2018) tarafından geliştirilen Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği 1121 sağlıklı çocuğun (529'u kız; 592'si erkek) anneleri ile çalışılmıştır. Annelerin yaşı 18-48 yaş arası değişmektedir. Bu ölçek toplam 27 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Öğün sırasındaki negatif duygu durumu (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler), yetersiz/dengesiz beslenmeye ilişkin tutumlar (7., 8., 9.,

10., 11., 12., 13. ve 14. maddeler), negatif besleme stratejileri (15., 16., 17., 18. ve 19. maddeler), zorla besleme (20., 21., 22. ve 23. maddeler), diğerlerinin görüşüne tepki (24., 25., 26. ve 27. maddeler) şeklindedir. Ölçekten alınan en yüksek puan 135 olup en düşük puan ise 27'dir. Ölçek maddeleri hiçbir zaman (1), nadiren (2), arada sırada (3), genellikle (4) ve her zaman (5) şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.91'dir Ölçekten ve ölçeğin her bir faktöründen alınan puanların artması beslenme sürecine yönelik annelerin göstermiş olduğu tutumlar ile ilgili sorunların da arttığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların beslenme sürecindeki tutumları ve psikolojik iyi oluşları, demografik değişkenler (anne yaşı, çocuk yaşı, anne eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, çocuk sayısı, evlilik durumu ve annenin çalışma durumu) açısından da değerlendirilmiştir. Demografik bilgi formunda özellikle gelir düzeyi grupları belirlenirken sistematik olmayan görüşmeler sonucunda sosyo-ekonomik durum dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada bazı demografik değişkenlere göre anne tutumlarında ve psikolojik iyi oluşlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca psikolojik iyi oluş ve beslenme sürecinde anne tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı da araştırılmıştır. Çalışmadaki ölçek ve alt boyutlara verilen cevapların toplam puanları sürekli değişkenleri oluşturmuş olup bu puanlar dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Sürekli ölçümlerin normal dağılıp dağılmadığına; Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Tüm ölçekler için çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 aralığında olup ölçümler normal dağıldığından dolayı parametrik testler uygulanmıştır (George, 2011). “Kategorik gruplara” göre “ölçek puanlarının” karşılaştırılmasında “Bağımsız T-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede Duncan testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemede korelasyon analizi yapılmış olup Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi %5 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin yaşı ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin tespiti için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış olup bulgular Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Anne Yaşına” İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar Arası	274,555	4	68,639	1,107	,354
	Grup İçi	13148,726	212	62,022		
	Toplam	13423,281	216			
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Gruplar Arası	2894,438	4	723,610	3,323	,012
	Grup İçi	46159,230	212	217,732		
	Toplam	49053,668	216			
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Gruplar Arası	288,525	4	72,131	3,114	,016
	Grup İçi	4911,244	212	23,166		
	Toplam	5199,770	216			
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Gruplar Arası	249,012	4	62,253	1,812	,128
	Grup İçi	7285,485	212	34,365		
	Toplam	7534,498	216			
Negatif Besleme Stratejileri	Gruplar Arası	133,198	4	33,300	2,213	,069
	Grup İçi	3190,571	212	15,050		
	Toplam	3323,770	216			
Zorla Besleme	Gruplar Arası	25,372	4	6,343	1,418	,229
	Grup İçi	948,112	212	4,472		
	Toplam	973,484	216			
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Gruplar Arası	80,693	4	20,173	1,264	,285
	Grup İçi	3382,588	212	15,956		
	Toplam	3463,281	216			

Tablo 2. incelendiğinde; yaş gruplarının, beslenme süreci anne tutumları ve öğün sırasındaki negatif duygu durumu alt boyutu arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). 20 – 25 yaş grubu ile 41 yaş ve üstü anne grupları benzer olup diğer gruplardan farklılık göstermiştir.

Öğün sırasındaki negatif duygu durumu alt boyutu ile annelerin yaş grupları arasındaki ilişki incelendiğinde;

- 20 - 25 yaş, 31 - 35 yaş ve 36 - 40 yaş grupları ile 41 yaş ve üstü yaş grubunun benzer olduğu görülmüştür.
- 26 - 30 yaş , 31- 35 yaş ve 36 - 40 yaş gruplarının da benzer olduğu görülmüştür.
- 20 - 25 yaş ile 41 yaş ve üstü gruplarının da benzer olup 26 - 30 yaş grubundan farklı olduğu görülmüştür.

Diğer yandan psikolojik iyi oluş ve diğer alt boyutlarda ise anne yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı annelerin psikolojik iyi oluşları ile beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutlarının çocuk yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile bakılmış olup bu karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 3.'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Çocuk Yaşına” İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar Arası	166,235	2	83,118	1,342	,264
	Grup İçi	13257,046	214	61,949		
	Toplam	13423,281	216			
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Gruplar Arası	89,118	2	44,559	,195	,823
	Grup İçi	48964,551	214	228,806		
	Toplam	49053,668	216			
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Gruplar Arası	59,048	2	29,524	1,229	,295
	Grup İçi	5140,721	214	24,022		
	Toplam	5199,770	216			
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Gruplar Arası	25,199	2	12,600	,359	,699
	Grup İçi	7509,298	214	35,090		
	Toplam	7534,498	216			
Negatif Besleme Stratejileri	Gruplar Arası	4,024	2	2,012	,130	,878
	Grup İçi	3319,746	214	15,513		
	Toplam	3323,770	216			
Zorla Besleme	Gruplar Arası	17,584	2	8,792	1,968	,142
	Grup İçi	955,900	214	4,467		
	Toplam	973,484	216			
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Gruplar Arası	17,574	2	8,787	,546	,580
	Grup İçi	3445,708	214	16,101		
	Toplam	3463,281	216			

Tablo 3. incelendiğinde, çocuk yaşına göre herhangi anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Çalışmaya katılan annelerin eğitim düzeyi ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine ait bulgular Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Anne Eğitim Düzeyine” İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar Arası	1395,023	5	279,005	4,894	,001
	Grup İçi	12028,258	211	57,006		
	Toplam	13423,281	216			
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Gruplar Arası	1129,608	5	225,922	,995	,422
	Grup İçi	47924,060	211	227,128		
	Toplam	49053,668	216			
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Gruplar Arası	40,815	5	8,163	,334	,892
	Grup İçi	5158,955	211	24,450		
	Toplam	5199,770	216			
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Gruplar Arası	96,800	5	19,360	,549	,739
	Grup İçi	7437,698	211	35,250		
	Toplam	7534,498	216			
Negatif Besleme Stratejileri	Gruplar Arası	82,095	5	16,419	1,069	,379
	Grup İçi	3241,675	211	15,363		
	Toplam	3323,770	216			
Zorla Besleme	Gruplar Arası	26,424	5	5,285	1,177	,321

	Grup İçi	947,060	211	4,488		
	Toplam	973,484	216			
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Gruplar Arası	102,535	5	20,507	1,287	,270
	Grup İçi	3360,747	211	15,928		
	Toplam	3463,281	216			

Tablo 4. incelendiğinde, psikolojik iyi oluşta annelerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p<0.05$). İlkokul mezunu annelerin psikolojik iyi oluşlarının, diğer eğitim düzeylerindeki annelerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Katılımcılara ait ailenin maddi gelir durumu ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine ait bulgular Tablo 5.'teki gibidir.

Tablo 5. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Ailenin Maddi Gelirine” İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar Arası	317,599	2	158,799	2,593	,077
	Grup İçi	13105,682	214	61,242		
	Toplam	13423,281	216			
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Gruplar Arası	303,710	2	151,855	,667	,515
	Grup İçi	48749,958	214	227,804		
	Toplam	49053,668	216			
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Gruplar Arası	152,430	2	76,215	3,231	,041
	Grup İçi	5047,339	214	23,586		
	Toplam	5199,770	216			
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Gruplar Arası	14,317	2	7,159	,204	,816
	Grup İçi	7520,180	214	35,141		
	Toplam	7534,498	216			
Negatif Besleme Stratejileri	Gruplar Arası	26,812	2	13,406	,870	,420
	Grup İçi	3296,958	214	15,406		
	Toplam	3323,770	216			
Zorla Besleme	Gruplar Arası	,964	2	,482	,106	,899
	Grup İçi	972,520	214	4,544		
	Toplam	973,484	216			
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Gruplar Arası	7,836	2	3,918	,243	,785
	Grup İçi	3455,445	214	16,147		
	Toplam	3463,281	216			

Tablo 5. incelendiğinde, öğün sırasındaki negatif duygu durumu alt boyutu bakımından ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p<0.05$).

Katılımcılardan elde edilen, ailenin çocuk sayısı verisi ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine ait bulgular Tablo 6.'da görülmektedir.

Tablo 6. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Çocuk Sayısına” İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar Arası	278,433	3	92,811	1,504	,215
	Grup İçi	13144,848	213	61,713		
	Toplam	13423,281	216			
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Gruplar Arası	68,127	3	22,709	,099	,961
	Grup İçi	48985,541	213	229,979		
	Toplam	49053,668	216			
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Gruplar Arası	75,538	3	25,179	1,047	,373
	Grup İçi	5124,231	213	24,057		
	Toplam	5199,770	216			
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Gruplar Arası	60,262	3	20,087	,572	,634
	Grup İçi	7474,236	213	35,090		
	Toplam	7534,498	216			
Negatif Besleme Stratejileri	Gruplar Arası	30,884	3	10,295	,666	,574
	Grup İçi	3292,885	213	15,460		
	Toplam	3323,770	216			
Zorla Besleme	Gruplar Arası	20,556	3	6,852	1,532	,207
	Grup İçi	952,927	213	4,474		
	Toplam	973,484	216			
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Gruplar Arası	2,806	3	,935	,058	,982
	Grup İçi	3460,476	213	16,246		
	Toplam	3463,281	216			

Tablo 6. incelendiğinde, çocuk sayısına göre herhangi anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Katılımcı annelerin evlilik durumu ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem T testine ait bulgular Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Evlilik Durumu” İlişkin Bağımsız Örneklem T Testine Ait Bulgular

Değişkenler	Evlilik durumu	Katılımcı sayısı	Ortalama puan	Standart sapma	t	p
Psikolojik İyi Oluş	Birlikte	214	43,8738	7,88521	,335	,738
	Ayrı	3	42,3333	9,29157		
	Toplam	217	43,8525	7,88320		
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Birlikte	214	69,8832	15,11242	-,317	,752
	Ayrı	3	72,6667	13,86843		
	Toplam	217	69,9217	15,06985		
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Birlikte	214	14,9346	4,92149	,912	,363
	Ayrı	3	12,3333	3,21455		
	Toplam	217	14,8986	4,90643		
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Birlikte	214	28,6168	5,89046	,567	,571
	Ayrı	3	26,6667	8,14453		
	Toplam	217	28,5899	5,90609		
Negatif Besleme Stratejileri	Birlikte	214	10,6495	3,94011	-,738	,462
	Ayrı	3	12,3333	2,08167		
	Toplam	217	10,6728	3,92273		
Zorla Besleme	Birlikte	214	5,5981	2,11349	-,865	,388
	Ayrı	3	6,6667	3,05505		

	Toplam	217	5,6129	2,12294		
	<u>Birlikte</u>	<u>214</u>	<u>10,0841</u>	<u>3,99089</u>		
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	<u>Ayrı</u>	<u>3</u>	<u>14,6667</u>	<u>2,08167</u>	-1,982	,049
	Toplam	217	10,1475	4,00421		

Tablo 7. incelendiğinde, diğerlerinin görüşüne tepki alt boyutunda evlilik durumuna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p<0.05$). Ayrı yaşayanların, diğerlerinin görüşüne tepkilerinin, birlikte yaşayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve diğer alt boyutların evlilik durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Katılımcı annelerin çalışma durumu ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem T testine ait bulgular Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Psikolojik İyi Oluş ve Beslenme Süreci Anne Tutumlarının “Çalışma Durumuna” İlişkin Bağımsız Örneklem T Testine Ait Bulgular

Değişkenler	Çalışma durumu	Katılımcı sayısı	Ortalama puan	Standart sapma	t	p
Psikolojik İyi Oluş	Çalışıyor	49	45,3673	7,49915	1,534	,127
	Çalışmıyor	168	43,4107	7,95897		
	Toplam	217	43,8525	7,88320		
Beslenme Süreci Anne Tutumları	Çalışıyor	49	70,8776	14,84171	,504	,615
	Çalışmıyor	168	69,6429	15,16823		
	Toplam	217	69,9217	15,06985		
Öğün sırasındaki Negatif Duygu Durumu	Çalışıyor	49	15,4694	4,92909	,925	,356
	Çalışmıyor	168	14,7321	4,90200		
	Toplam	217	14,8986	4,90643		
Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar	Çalışıyor	49	28,6531	5,88979	,085	,932
	Çalışmıyor	168	28,5714	5,92829		
	Toplam	217	28,5899	5,90609		
Negatif Besleme Stratejileri	Çalışıyor	49	11,3878	4,39136	1,454	,147
	Çalışmıyor	168	10,4643	3,76383		
	Toplam	217	10,6728	3,92273		
Zorla Besleme	Çalışıyor	49	5,5306	2,18042	-,308	,759
	Çalışmıyor	168	5,6369	2,11192		
	Toplam	217	5,6129	2,12294		
Diğerlerinin Görüşüne Tepki	Çalışıyor	49	9,8367	3,37483	-,616	,538
	Çalışmıyor	168	10,2381	4,17469		
	Toplam	217	10,1475	4,00421		

Tablo 8. incelendiğinde, annelerin çalışma durumunun anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Beslenme sürecinde annelerin tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizine ait bulgulara Tablo 9.'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson

Korelasyon Analizine Ait Bulgular

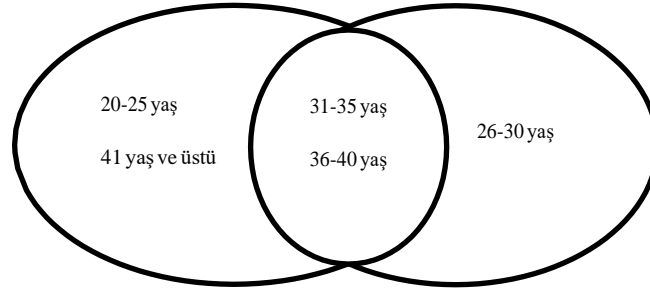
	r	Psikolojik İyi Oluş
Beslenme Süreci Anne Tutumları		-,149*
	p.	,028

Tablo 9. incelendiğinde, Pearson korelasyon katsayısının -,149 ve anlamlı ($p < 0.05$) olduğu görülmektedir. Beslenme sürecinde annelerin tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasında negatif yönde doğrusal ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 9 - 72 ay arasında çocukları bulunan annelerin, çocuklarda beslenme sürecindeki tutumları ile arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca annelerin çocuklarda beslenme sürecindeki tutumları ile psikolojik iyi oluşları, demografik bilgi formundaki değişkenlere göre de incelenmiştir. Araştırmada 9 - 72 ay arasında farklı yaş gruplarında çocukları bulunan 217 anneye ulaşılmıştır. Buna göre;

- 1 Annelerin yaşı ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde;
 - a) Beslenme süreci anne tutumları açısından incelendiğinde, 20 – 25 yaş grubu ile 41 yaş ve üstü anne grupları arasında benzerlik olduğu ve bu iki anne grubunun, çocukların beslenme sürecinde daha fazla sorun yaşadığı görülmektedir.
 - b) Öğün sırasında negatif duygu durumları alt boyutu bakımından anne yaş gruplarında ilişkiler tespit edilmiştir. Bu ilişkiler aşağıda, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Anne Yaşı Değişkenine Ait Çoklu Karşılaştırmaya İlişkin Bulgular

Şekil 1 incelendiğinde,

- 20 - 25 yaş, 31 - 35 yaş ve 36 - 40 yaş grupları ile 41 yaş ve üstü yaş grubunun, öğün sırasında negatif duygu durumlarının aynı olduğu görülmüştür.
- 26 - 30 yaş , 31- 35 yaş ve 36 - 40 yaş gruplarının da öğün sırasında negatif duygu durumlarının benzer olduğu görülmüştür.
- 20 - 25 yaş ile 41 yaş ve üstü gruplarının da benzer olup 26 - 30 yaş grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Gruplar incelendiğinde, 26 - 30 yaş aralığındaki annelerin öğün sırasındaki negatif duygu durumunun, 20 - 25 yaş ile 41 yaş ve üstü gruplarındaki annelerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür.

- 2 Çocukların yaşı ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların yaşlarının, annelerin beslenme tutumlarını ve psikolojik iyi oluşlarını etkilemediği tespit edilmiştir.
- 3 Annelerin eğitim düzeyi ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, ilkökul mezunu annelerin psikolojik iyi oluşlarının diğer eğitim düzeyindeki annelerinkinden daha zayıf olduğu görülmüştür.
Yapılan bir araştırmanın sonucunda, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyinin de yüksek olduğu belirtilmiştir (Keyes vd., 2002). Fakat Maharromova ve Kumcağız (2021) yaptıkları çalışmada evli kadınların eğitim düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.
- 4 Ailenin maddi geliri ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, sadece öğün sırasındaki negatif duygu durumu alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiş olup gelir düzeyleri incelendiğinde, genel olarak gelir düzeyi arttıkça öğün sırasındaki negatif duygu durumunun da arttığı görülmüştür.
Sağlıklı beslenme, çocukların sadece ne ile veya ne kadar beslendiği ile ilgili olmayan bir durumdur. Ebeveynlerin duyarlı besleme uygulamaları yapmaları çocuklarını nasıl besleyeceklerine yönelik kendilerine katkı sağlamaktadır. (Birch vd., 2003; Hurley vd., 2011; Dattilo, 2017).
- 5 Çocuk sayısı ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocuk sayısının; psikolojik iyi oluş, annelerin beslenme sürecindeki tutumları ve alt boyutlarda anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmüştür.
Benzer şekilde Maharromova ve Kumcağız (2021) tarafından yapılan çalışmada da evli kadınların sahip oldukları çocuk sayısı ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- 6 Evlilik durumu ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, sadece diğerlerinin görüşüne tepki alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrı yaşayan annelerin, eşyle birlikte yaşayan annelere göre, çevresel tepkilere daha duyarlı oldukları, dolayısıyla çevresel faktörlerden daha çok etkilendikleri görülmektedir.
- 7 Annelerin çalışma durumu ile psikolojik iyi oluş, beslenme süreci anne tutumları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, annelerin çalışıyor olup olmamasının hem beslenme sürecindeki tutumlarını hem de psikolojik iyi oluşlarını anlamlı şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Buna karşın, Velerdo ve Drummond (2018) tarafından yapılan çalışmada, çalışma saati fazla olan annelerin çocuklarıyla ilgili kilo alma endişelerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.
- 8 Psikolojik iyi oluş ve beslenme süreci anne tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı doğrusal negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Annelerin, beslenme sürecinde yaşadıkları güçlükler onların psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bradburn (1969) yaptığı çalışmada, psikolojik iyi oluşun genel manada olumlu duyguların daha fazla yaşanması ve olumsuz duyguların daha az yaşanması anlamına geldiğini söylemiştir. Bu bakımdan annelerin çocuklarını besleme sürecinde, karşılıklı olarak olumlu duygularını artırmaları gerektiğine değinmiştir.

Çocukların mutluluğu için önkoşul etkenlerinden biri de annenin mutlu olmasıdır. Bu bağlamda Pernoud (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin yaşamından hoşnut olması ile çocuklarıyla kurdukları yakınlık arasında ilişki bulunmuştur.

Annelerin psikolojik olarak iyi olmaları ve kendilerini takdir edebilmeleri, çocuklarına daha iyi bakım ve eğitim sağlayabilmeleri adına önemlidir (Neff ve Faso, 2015).

Çocukta beslenme süreci çocuğun ve ebeveynin aktif oldukları, karşılıklı etkileşimin olduğu bir süreçtir (Gökçay, 2002; Doğan, 2005). Bu süreçte ebeveynlerin çocukları için tutarlı beslenme rutinleri oluşturmaları, çocuklarına uygun tür ve miktarda besin sunmaları, çocuğun yiyebileceği miktarı kendisinin belirlemede özgürlük tanımaları ve gerektiğinde davranışsal sınırlar koymaları da önem teşkil etmektedir. Bu durum sağlanınca hem çocuk hem de ebeveyn birbirlerinin beklentilerini bilecek ve çocuğun beslenme süreci karşılıklı olarak doyum verici bir aktiviteye dönüşebilecektir. Aksi durumda ise beslenme zorlaşarak stres ve çatışma durumlarını doğurabilecektir (Garro A. vd., 2005).

Ayrıca yapılan başka bir çalışmada da çocuklarına yemek yedirme konusunda zorluk çeken ebeveynlerin endişelenmeye daha fazla eğilim gösterdikleri ve bunun sonucunda da ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha fazla kontrol ettiği görülmüştür (Anderson ve Lock, 2007).

Yapılan başka bir çalışmada da olumsuz duygulara sahip annelerin, çocuklarına sağlıksız yiyecek verme ihtimallerinin yüksek olduğu sonucu yer almaktadır. (Ystrom vd., 2009). Bu araştırmanın örneklemini için sadece Hakkari il merkezinde bulunan 217 anneye ulaşılmış olup bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, annelerin çocuklarının beslenme sürecindeki tutumları ile psikolojik iyi oluşlarını inceleyen çalışmaların yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu alanda yapılabilecek çalışmalar, daha geniş örneklem ve farklı demografik değişkenler açısından ele alınabilir ve araştırılabilir. Ebeveynlerin çocuklarını besleme sürecindeki tutumları ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemek için bu konularda farkındalık seminerleri ve duyarlı besleme eğitimleri verilebilir.

Kaynakça

- Aksel, B. (2018). *0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik İyi Oluşlarının Öznel İyi Oluş, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Algılanan Sosyal Destek Açısından Yordanması*. Yüksek Lisans Yeterlik Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, A.C. & Lock, J. (2007). *Beslenme bozuklukları. İçinde: Steiner H, Yalom DI ed. Okul-Öncesi Çocuklarının Terapisi*. (Çev. Yeşilmen ŞÇ). İstanbul: Prestij Yayınları,;235-61.
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özekes, Trans.). Ankara: Nobel Publishing



- Aydın, G., Akay, D. & İbiş, E. (2017). 3-7 yaş çocuğa sahip annelerin beslenmeyle ilgili davranışlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 683-700.
- Balogun, T. B. & Yakubu, A. M. (2015). Recent illness, feeding practices and father's education as determinants of nutritional status among preschool children in a rural Nigerian community. *Journal of tropical pediatrics*, 61(2), 92-99.
- Birch, L. L., Fisher, J. O. & Davison, K. K. (2003). Learning to overeat: maternal use of restrictive feeding practices promotes girls' eating in the absence of hunger. *The American journal of clinical nutrition*, 78(2), 215-220.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Chang, C.Y, Trehan, I., Wang, R.J, Thakwalakwa, C., Maleta, K., Deitchler, M., & Manary, M.J. (2013). Orta derecede akut yetersiz beslenme nedeniyle başarıyla tedavi edilen çocuklar, iyileşmeden sonraki bir yıl içinde yetersiz beslenme ve ölüm riski altındadır. *Beslenme Dergisi* , 143 (2), 215-220.
- Dattilo, A.M. (2017). " *Programming Long-Term Health: Effect of Parent Feeding Approaches on Long-Term Diet and Eating Patterns*" *Early Nutrition and Long-term Health: Mechanisms, Consequences, and Opportunities*. Ed. Saavedra, J. M., & Dattilo, A. M. Woodhead Publishing. s.471-497.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- Dilsiz, H. & Dağ, İ. (2018). Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği (BSATÖ): Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*. 1-9.
- Doğan, D.G. & Ertem, İ.Ö. (2005). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde yeme sorunları*. In: Ertem İÖ (Ed.) *Gelişimsel pediatri*. Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı
- Dündar, Y., Evliyaoğlu, O. & Hatun, Ş. (2000). Okul çocuklarında boy kısalığı ve obezite: ihmal edilen bir sorun. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 9(1), 19-22.
- Ek, A., Sorjonen, K., Eli, K., Lindberg, L., Nyman, J., Marcus, C., & Nowicka, P. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi çocukların kilosu ile yeme ve beslenme uygulamalarına ilişkin kaygıları arasındaki ilişkiler: Çocuk Yeme Davranışı Anketi, Çocuk Beslenme Anketi ve Yaşam Tarzı Davranış Kontrol Listesi'nin analizlerinden elde edilen sonuçlar. *PLoS one*, 11 (1), e0147257.
- Garro, A., Thurman, S.K., Kerwin, M.E. & Ducette, J.P. (2005). Kronik beslenme sorunları nedeniyle pediatrik hastaneye yatış sırasında ebeveyn/bakıcı stresi. *Pediatri hemşireliği dergisi*, 20(4), 268-275.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e. *Pearson Education India*.
- Goodman, L. C., Roberts, L. T., & Musher-Eizenman, D. R. (2020). Mindful feeding: A pathway between parenting style and child eating behaviors. *Eating behaviors*, 36, 101335.
- Gökçay, G. & Garipoğlu, M. (2002). *Çocukluk ve ergenlik döneminde beslenme*. İstanbul: Saga Yayınları, 12-92.

- Holub, S.C. & Musher-Eizenman, D.R. (2010). Bir yemek oluşturma ve besin grubu sınıflandırma görevi kullanarak okul öncesi çocukların beslenme bilgilerinin incelenmesi: yaş ve cinsiyet farklılıkları. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 180 (6), 787-798.
- Hurley, K. M, Cross, M. B & Hughes, S. O (2011). Yüksek gelirli ülkelerde duyarlı beslenme ve çocuk obezitesinin sistematik bir incelemesi. *Beslenme Dergisi*, 141 (3), 495-501.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kimber, M., McTavish, J. R., Couturier, J., Boven, A., Gill, S., Dimitropoulos, G., & MacMillan, H. L. (2017). Consequences of child emotional abuse, emotional neglect and exposure to intimate partner violence for eating disorders: a systematic critical review. *BMC Psychology*, 5(1), 33.
- Kuran, M.S. (2021). *Bir anaokulundaki öğrencilerin annelerinin evdeki beslenme tutumu ve ilişkili faktörler*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Maharramova, E., & Kumcağız, H. (2021). Evli Kadınların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Türkiye -Azerbaycan Karşılaştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 29-47.
- Muslu, G. K., Beytut, D., Kahraman, A., Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2014). Nutritional style of parents and examination of the effective factors. *Turkish Archives of Pediatrics/Türk Pediatri Arşivi*, 49(3), 224.
- Neff, K.D. & Faso, D.J. (2015). Otizmlili çocukların ebeveynlerinde öz-şefkat ve iyilik hali. *Farkındalık*, 6 (4), 938-947.
- Onraet, E., Van Hiel, A., & Dhont, K. (2013). Sağ ideolojik tutumlar ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni*, 39 (4), 509-522.
- Pernoud, L. (1994). *Bu Zamanda Anne Olmak Kolay Değil*. İstanbul: E Yayınları.
- Prado, E. L., & Dewey, K. G. (2014). Nutrition and brain development in early life. *Nutrition reviews*, 72(4), 267-284.
- Rosdahl, C.B., 1999. (Ed: Rader, I., Gagliardi, R.A., Metzger, G.), Textbook of Basic Nur-sing. 7th ed., USA, 1613 s.
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The self and society in aging processes*, 247-278.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Selimoğlu, M. A. (2014). *Sağlıkta ve Hastalıkta Çocuk Beslenmesi*. Akademi Yayınları, İstanbul
- Şahin, M. K., Çoban, A., & Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin medyanın çocukların beslenme alışkanlıkları ve bozuklukları üzerindeki etkisine yönelik bakış açıları. *Elementary Education Online*, 17(1).

- Telef, B. B. (2011). *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Springer Open Journal*, 2-21.
- Velardo, S., & Drummond, M. (2018). Australian children's perceptions of discretionary foods. *Appetite*, 120, 43-48.
- Yılmaz, G. (2002). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin beslenme ve kahvaltı alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, G. (2020). Çocuklarda Yeme Davranışı ve Annelerin Besleme Tutumları. *Eurasian Journal of Family Medicine*, 9(2), 109-116.
- Ystrom, E., Niegel, S., Vollrath, M.E. (2009). The impact of maternal negative affectivity on dietary patterns of 18-month-old children in the Norwegian Mother and Child Cohort Study. *Maternal and Child Nutrition*, 5(3):234-42.

Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu

Olgu Sunumu/ Case Report

 Seda KILIÇ, Çocuk Gelişimi Uzmanı
 Emine ARSLAN KILIÇOĞLU, KTO Karatay Üniversitesi

Öz

Dünyanın sistematiğinde değişimler yaratan pandemi süreci, hayatımızın birçok alanında olumlu ve olumsuz değişikliklere neden olmuştur. Yaşamın her alanını farklı boyutlarıyla etkileyen pandemi, eğitim uygulamalarında da farklılıklar yaşanmasına sebep olmuştur. Toplumların evde kaldıkları ve sokağa çıkmaya yasaklarının olduğu bu dönemde eğitimlerin dijital olarak sağlanması gerekliliği çevrimiçi eğitimleri gündeme getirmiştir. Eğitimin çevrimiçi yürütüldüğü bu süreçte özel eğitim alanında da çevrimiçi uygulamalar gündeme gelmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimde sürekliliğinin gerekliliği nedeniyle çevrimiçi uygulamalar kaçınılmaz hale gelmiştir. Özellikle yurt dışında farklı sınırlılıkları olan Türkiye’den göç eden aileler için farklı arayışlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada Hollanda’da yaşayan otizm spektrum bozukluğu tanısı alan özel gereksinimli birey ve bu bireyin ailesi ile, Türkiye’de Özel Eğitim kurumunda çalışan çocuk gelişimi uzmanı yönetiminde çevrimiçi yürütülen evde yapılması önerilen ve takibi yapılan uygulamalara olgu sunumunda yer verilmiştir. Çalışma, tanımlayıcı araştırma yöntemlerinden olgu sunumu olarak çalışılmıştır. Olgu sunumunda yaklaşık altı aylık uygulamalar paylaşılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda olguda, Ö.’nün göz teması kurma süresinin 1-2 saniyeden 12-13 saniyeye uzadığı tespit edilmiştir. Ayrıca masada oturma davranışının geliştiği ve bununla birlikte masada oturma süresinin 40 dakikaya kadar uzadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çevrimiçi çalışma sürecinde duyu hassasiyeti nedeniyle Ö.’nün yapamadığı “tırnak kesme, saç kestirme ve diş fırçalama” becerisinin kapsamlı bir planlama ile çalışılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim,
Ev programı,
Otizm,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.11.2021

Kabul Tarihi: 14.11.2021

A Case Report on Home Program and Applications Conducted Online During the Pandemic Process

Abstract

The pandemic process, which has created changes in the systematic of the world, has caused positive and negative changes in many areas of our lives. The pandemic, which affects every area of life with different dimensions, has also caused differences in educational practices. In this period when societies stay at home and there are curfews, the necessity of providing all communication online has brought online trainings to the agenda. In this process, where education is carried out digital, online applications have also come to the fore in the field of special education. Online applications have become inevitable due to the necessity of continuity in education of individuals with special needs. It has been observed that there are different searches for families who immigrated from Turkey, who have different limitations abroad. In this study, an individual with special needs diagnosed with autism spectrum disorder living in the Netherlands and the family of this individual and the practices that are recommended and followed at home under the management of a child development specialist working in a Special Education institution in Turkey are included in the case report. The study was studied as a case report, one of the descriptive research methods. In the case report, about six months of applications were shared. As a result of the studies, it was determined that the time of making eye contact of the patient increased from 1-2 seconds to 12-13 seconds. In addition, it was determined that the behavior of sitting at the table improved and the sitting time at the table was prolonged up to 40 minutes. In addition, it is recommended that the skill of "cutting nails, cutting hair and brushing teeth", which Ö cannot do due to his sensory sensitivity, should be studied with a comprehensive planning during the online working process.

Keywords

Distance education,
Home program,
Autism,

Article Info

Received: 11.08.2021

Accepted: 11.14.2021

(Atf- How to cite)

Kılıç, S., Arslan Kılıçoğlu, E., (2021). Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 104-116

Sorumlu Yazar: Seda KILIÇ, Sedakilic27@outlook.com

Giriş

Pandemi süreci toplumların yaşam biçimlerini farklı düzeylerde etkileyerek daha önce deneyimlenmeyen durumların yaşanmasına neden olmuştur. Tüm dünyanın başa çıkmaya çalıştığı bu dönemden etkilenen süreçlerden biri de eğitim öğretim faaliyetleri olarak görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin yüz yüze eğitim sürecinin bu dönemde çevrimiçi olarak uygulanması da eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin önemli bir değişimi ifade etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin zorlu pandemi sürecinde karşılaştıkları durumlar onları çevrimiçi özel eğitim ve/veya danışmanlık hizmeti almaya yöneltmiştir. Özel eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların ve ailelerin de pandemide eğitimin sürekliliği ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Otizimli çocuğu olan çok sayıda aile çocuklarına yönelikneler yapacaklarını ya da çocuğun kendi yaşantısını hangi yönde etkileyeceğinin bilinmezliğinin endişesini taşımaktadır. Sıklıkla özel gereksinimleri olan çocuğun ve ailenin yaşamına uyumunun sağlanabilmesinde birtakım zorluklar yaşanmaktadır. Bütün bu kaygıların temelinde ailelerin bilmedikleri ve farkedemedikleri durumlara karşı duydukları korku belirginleşmektedir (Darıca, 2000). Ailelerin, çocuklarının özel gereksinimleri ile ilgili bilgi eksikliği aileyi stresesokan en önemlidenlerin başında gelmektedir. Bilgi, özeleğitimde aileleri için bir güç kaynağıdır. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların engellerle, sıkıntılarla nasıl ve ne ölçüde başa çıktıkları sosyal desteğin yönetilmesi ile yakından ilgilidir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yeterli sosyal destek kanallarına sahip olmaları onları kaygı ve korkuların olumsuz etkilerine karşı daha dirençli hale getirecektir (Bircan, 2004). Bu ailelerin ruhsal yönden iyi olmaları çok sayıda güçlüğe sahip olan çocuklarına daha başarılı ve sürdürülebilir olmalarını sağlayacaktır. Aileye sağlanacak destekler ailenin üzerindeki stresi azaltarak ailenin rol ve işlevselliğini doğru bir şekilde yerine getirmesini sağlayacaktır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2007; TODEV, 2002).

Otizimli çocuğa sahip aileler birçok güçlükle karşılaşmakta, normal gelişen zihin engelli çocukların anne babalarından daha fazla stres yaşamaktadırlar (Moes, Koegel, Shreibman, Loos, 1996). Otizimli çocuk istediklerini ve gereksinimlerini ifade edememekte, anne babalar bu gereksinimleri anlayamadığı ve karşılayamadıkları zaman kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Aileler öğretmen veya uzmanlar liderliğinde çocuğun okulda yaptığı çalışmalarını desteklemek üzere evde de çalışmalar yapmaktadırlar. Bu süreç çocuk için özel eğitimin sürekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ev programlarını yürüten anne babalar otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukla birlikte eğitim almakta ve uygulama yapma şansı bulmaktadırlar (Kırcaali-İftar & Kutlu, 2017).

2020 yılı itibariyle pandeminin tüm dünyayı tehdit etmesiyle ortaya çıkardıkları durumları tüm ülkelerin değişim yaşamasına neden olmuştur. Pandemiye neden olan virüsün hızla bulaşması ile yayılmasının kontrol altına alınamıyor olması devam eden iş, okul, ekonomi ve ticaret alanlarının doğrudan etkilenmesine neden olmuştur. Bu nedenle ülkeler halkın sağlığını koruyabilmek için birtakım önlemler almak zorunda kalmışlardır. Bu önlemlerin başında ev karantinaları, sokağa çıkma yasakları, uçuş yasakları toplu taşıma kullanımlarında kısıtlılıklar, sosyal mesafenin uygulanmasına yönelik düzenlemeler gelmektedir. “Evde Kalma” uygulaması bütün ülkelerde zorunlu hale getirilmiş, virüsün yayılım hızı ile

ilgili önleme çalışmaları arasında başarılı olduğu belirtilmiştir. Herkesin evde kaldığı bu dönemde tüm çalışmahanayattınevdenyürütülmesi uygungörölmüştür. Pandemi yitakipeden sağlık sektörü süreçten çok etkilenen çalışma alanı olmuştur. Sağlık Sektöründen sonra bu süreçten en çok etkilenen ve dönüşüm sürecini yürütmekte zorlanan eğitim sektörü olmuştur. Tüm dünyada yaklaşık 770 milyon öğrenen insan, okulların, üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Bu süreçte rakamların bu kadar yüksek oranda oluşu tartışmaların sıklıkla yaşandığı “uzaktan öğretim yaklaşımı’ nı” eğitimin pandemi sürecinde sürdürülebilirliğini sağlamak için gündeme getirilmiştir. Uzaktan öğretim, çevrimiçi eğitim, online eğitim gibi uygulamalar, eğitim öğretim ekosisteminde tüm dünyanın kabul ettiği ve pandemi sürecinde olmazsa olmazlar arasında etkili ve yaygın olarak kullanılmıştır. Anaokulu öğrencilerinden doktora öğrencileri de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecini kullandığı görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinde, ortamın sosyalleşmeye açık olmaması öğrenci ve öğretmen için travmatik durumları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle sürecin kolaylaştırılması adına ilgi anlayış ve empati yönüyle ders uygulamalarının gereğince tasarlanması gerekmektedir (Bozkurt, 2020).

Bu süreçte normal gelişim gösteren bireylerle birlikte, özel gereksinimli bireyler de çevrimiçi öğrenme uygulamaları ile eğitim öğretim süreçlerini yürütmeye devam etmişlerdir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Fakat bu süreç ciddi bir tartışma sürecini de beraberinde getirmiştir. Özel gereksinimli bireyin ekran başındaki sürecini tek başına takip edemeyişi aile desteğinin vazgeçilmezliğini gündeme getirmiştir. Ailenin teknoloji ile yakın veya uzak ilişkilerinin olması durumu zorlaştıran bir süreci de beraberinde getirmiştir. Özel Eğitimin sürekliliğini sağlaması için yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında anne babaların etkin katılımının gerekliliği ortaya koyulmuştur. Mengi ve Alpdoğan (2020)’de yaptıkları araştırmaya göre, velilerin özel eğitim alan çocuklarına evde eğitim vermek için daha fazla sorumluluk alması onların eğiticilik rolünü daha da önemli hale getirmiştir. Fakat velilerin özel eğitim konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin eğitim niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerini ailelerle iş birliği şeklinde yürütülmesi gerektiği ve bu süreçte aile eğitimlerinin daha da yaygınlaştırılması gerektiği ulaşılmıştır. Olgu sunumunun amacı, Türkiye’den Hollanda’ya göç eden ailenin 8 yaşındaki Ö. isimli çocuklarının özel eğitim çalışmalarının çevrimiçi uygulamalar ile yürütülmesidir.

Olgu Sunumu

Aile, çocuğunun durumu ile ilgili bilgi almak ve ev programı almak için Konya il merkezinde çalışmalarını yürüten özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurmuştur. Ö. ile ilk değerlendirme ve aile ile öykü alımı görüşmesi 31 Aralık 2020 tarihinde yüz yüze yapılmıştır. 2021 yılında 8 yaşında bir erkek çocuğu olan Ö., Hollanda’da ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Ailenin üçüncü çocuğu olan Ö. iki normal gebelik sürecinden sonra tüp bebek yöntemi ile normal doğumla dünyaya gelmiştir. Ö.’nün doğumu sonrasında bakımı ve yetiştirilmesi ile annesi ilgilenmiştir. 18. aya kadar aile Ö. ile ilgili herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Fakat 18. aydan itibaren özellikle 24. ay ve sonrasında özellikle konuşmada gecikme ve sürekli gözlenen öfke nöbetleri ve öfke kontrolsüzlüğü nedeniyle

Hollanda’da bir uzmana başvurmuşlardır. Aile bu süreçte Ö. ile iletişim kurmakta zorlandığını belirtmiştir. Bu sürecin Ö.’nün gelişimine yönelik bir farklılığın olduğuna işaret ettiğini düşünmüşlerdir. Bu durumlar uzmanla paylaşıldıktan sonra ve uzmanın yaptığı değerlendirme sonucunda Ö.’nün yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğu ile tanılanabileceği söylenmiştir. Hollanda’da 1 Ağustos 1998 tarihinde kabul edilen yasa ile, dört-oniki yaş çocuklarına eğitim veren LOM, MLK, ve IOBK isimli okullar ilköğretim özel okulları adı altında birleştirilmiş ve normal okula geri dönüş projesi sonuçlandırılmıştır. Bu değişimle, bakanlıktan belirtilen özeleğitim okullarında engeltürüne göre değil, eğitsel performans düzeyine göre eğitim öğretim planlaması yapılmaktadır (Heetveld, 2006). Bu doğrultuda Ö. Hollanda’da özel eğitim sistemine uygun olarak engel türüne ve bireysel eğitime değil, karma yaş grubu ile grup eğitimi almaktadır. Aile bu süreci takip ederken bazı sorunlar gözlemlemiştir. Fakat yine de uzman tavsiyesi olduğu için özel eğitime devam etmişlerdir. Aile ile yapılan öykü alımı görüşmesinde, geçmişte Hollanda’dan sonra Türkiye’de de bir değerlendirme yapıldığını ve ailenin Türkiye’de yapılan bu değerlendirmeyi de Hollanda’da olduğu gibi önemsemediği kaydedilmiştir.

Aile tarafından aktarılan gelişim öyküsünde, 1,5 yaşında bağımsız olarak denge koordinasyonunu sağlayarak yürüebildiği ifade edilirken, anlamsız sözcük tekrarlarının dikkat çekici olduğu, sözcüklerin anlaşılmadığı, ifade edilmiştir. 30 aylıkken tuvalet eğitimini kazanabildiği belirtilmiştir. Bu süreçte ailenin dikkatini çeken farklılıklar arasında, stereotopik hareketlerinin dikkat çekici olduğu, kalem gibi ince uzun nesnelere karşı takıntılı davranış gösterdiği, bu vb. nesnelere bazı zamanlarda asla elinden bırakmadığı özellikle belirtilmiştir. Ayrıca sürekli kendi başına oynamayı tercih ettiği diğer çocuklarla oyun oynamayı kesinlikle reddettiği, özellikle yaşlılarına karşı ilgisiz olduğu, buna karşın kendinden daha küçük çocuklara karşı kısa süreli ilgisinin olabildiği öğrenilmiştir.

Aile Ö.’nün yaşadıklarını anlayabilmek için internet ortamında okumalar ve araştırmalar yapmışlardır. Fakat profesyonel bir eğitim almamışlardır. Ö.’nün Hollanda’da eğitim aldığı kurum tarafından düzenli ve planlı herhangi bir çalışmaya dahil olmadıklarını belirtmişlerdir. Aile Hollanda’da bu süreçle ilgili okul devamlılığı okul düzenine ilişkin Ö.’nün gelişimi ile ilgili bekledikleri ilerlemeyi göremedikleri ve pandemi sürecinde sürekli kısıtlamalar uygulandığı için Türkiye’den çevrimiçi destek almaya karar vermişlerdir.

Aile özel eğitimde çevrimiçi bir uygulamayı daha önce hiç deneyimlemediklerini fakat gelişme kaydedebileceklerini umarak kuruma başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çevrimiçi görüşmelerin ardından aile, araştırmacılar ile Ö.’ye ait günlük doğal yaşam deneyimlerinden videolar paylaşmıştır. Araştırmacılar tarafından incelenen videolarından ilk değerlendirmede Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı’nın Bilişsel Becerilere Hazırlık Kaba Değerlendirme Formu değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (MEB), 2008). Bu değerlendirmeye göre Ö.’in;

- Göz teması kurma süresinin 1-2 saniye olduğu,
- Görsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakmadığı,
- İşitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakma becerisinin sınırlı olduğu,

- Nesnelere verilen yönergeye uygun olarak, renklerine göre eşleştiremediği,
- Adı söylenen nesnenin resmini belirtilen yönergeye uygun gösteremediği,
- Dinletilen sesleri, uygun resimle eşleştiremediği,
- Tek eylem bildiren yönergeyi yerine getiremediği,
- Farklı gövde yapısına ve büyüklüğüne sahip kalemleri tutma becerisine sahip olmadığı,
- Gösterilen hareketleri taklit edemediği,
- Verilen yönergeye uygun olarak çıkarılan sesleri taklit edemediği,
- Renkleri ayırt edemediği,
- Kontrol edemediği ve dikkat çekici ekolalisinin olduğu buna ek olarak duruma ve nesneye uygun anlamlı sözcük ve cümle kullanımının olmadığı,
- Yaş ve gelişim düzeyine göre sınırlı psikomotor becerilerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Çevrimiçi değerlendirme yapılırken aileden destek alınmıştır. Bazı değerlendirme maddeleri birkaç kez ve kameranın yaklaştırılması ile tekrar tekrar denenmiş ve gözlenmiştir. Oturma davranışının çok kısa süreli olması (1-2 dk), herhangi bir şeye dikkatini odaklamasının sınırlı hatta hiç olmaması, bedensel modellemede taklit becerilerinin olmaması sebebiyle psikomotor becerileri tam olarak değerlendirilememiştir. Bu nedenle her çevrimiçi uygulamada sıklıkla teker teker gözlenmiştir. Değerlendirme ile ilgili anekdotlar kaydedilmiştir.

Ailenin yeterince profesyonel düzeyde özel eğitim ve otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgi ve deneyiminin olmadığını ifade etmesi nedeniyle ev programına yönelik uygulamalar öncesinde psikolojik danışma ve rehberlik biriminden destek alınmasına karar verilmiştir. Aile özellikle çocuklarının anlamakla ilgili eğitimciden destek beklediklerini ve görüşmelerde önce kendilerinin ne yapacağına ilişkin destek almak istediklerini vurgulamışlardır. Aile ile yapılan görüşmenin ardından kurum psikolojik danışma ve rehberlik birimi ile iş birliği içinde çevrimiçi görüşmelere başlanmıştır. Çalışmaya psikolojik danışma ve rehberlik birimi birinci ayda her hafta, haftada bir kez olmak üzere toplamda dört çevrimiçi görüşme yaparak katkı sağlamıştır. Birinci ayın sonunda psikolojik danışma ve rehberlik birimi onbeş günde bir kez olmak üzere ayda iki kez görüşme yaparak sürece destek olmuştur.

Psikolojik danışma ve rehberlik birimi aile ile yaptığı görüşmelerde özel eğitim sürecinin yönetilmesinde ailenin rolü, otizm spektrum bozukluğu, otizmde beslenme ile ilgili yönlendirme ve rehberlik davranış problemleri ile başa çıkma konularında aile eğitimi gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimi ve aile ile sürdürülürken öneriler ve yapılması planlanan çalışma olguyu takip eden çocuk gelişimi uzmanı ile iş birliği içinde yürütülmüştür.

Uzaktan yapılan görüşmelerde çocukla doğrudan temas kurulamayacak olması yapılacak olan çalışmanın kısıtlılığını ifade etmektedir. Fakat aile bu konuda teknolojik kullanımı, online platform açma, kapama, sorun çıktığında sorunun tespiti ve çözümü ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi çalışmalarda, özel gereksinimli çocukla (Ö. ile) birebir temaslı bir çalışma ortamının olmayışı, sürecin yapılandırılmasını başlangıçta ciddi anlamda kısıtlamıştır. Fakat ilerleyen çevrimiçi

çalışmalarda, aile bilinç kazandıkça, öğretmenin birebir temasta bireysel seansa yapması gerekenleri dikkatle, hassasiyetle yapmaya çaba gösterdikleri için her çevrimiçi seans bir öncekine göre daha az kısıtlayıcı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Çevrimiçi görüşmelerin başlangıcında eğitimci tarafından aileye bir oturumda aşamalandırılarak kullanılacak materyaller, kaynaklar, çalışma ortamının fiziksel özellikleri ve Ö.'nün eğitsel performans düzeyine göre hedeflenen yapılması gereken çalışmalar anlatılmıştır. Aileye çevrimiçi çalışmanın kaydedilmesi ve arşivlenmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. İlerleyen süreçte aile, yaptığı bilgilendirme ile Hollanda'da yasal olarak Ö.'nün özel eğitime devam etme zorunluluğuna deniyle Ö'nün haftada dört gün okula belirli kısıtlamalarla ve aksaklıklarla da olsa devam etmesi gerekliliği bildirilmiştir.

Aile, Türkiye ile yaptığı çevrimiçi görüşme sürecinde Hollanda'da devam ettikleri kurumdan aile eğitimi veya ev programına ilişkin herhangi bir destek almadıklarını belirtmiştir. 06 Ocak 2021 tarihi itibarıyla eğitimci ilk bir ayda haftada üç gün çevrimiçi çalışma yapmıştır. Bir ay sonra çevrimiçi görüşmeler haftada beş güne çıkarılmıştır.

Görüşmelerde baba çalışmak zorunda olduğu için anne aktif rol almak istediğini belirtmiştir. Çevrimiçi çalışmalar anne ile birlikte yürütülmüştür. Her çevrimiçi çalışmada anneye yönerge verilmiştir. Nasıl uygulanması gerektiği anlatılmıştır. Anne uygulama yaparken, eş zamanlı olarak eğitimci ekranda model olma yöntemiyle anneye destek olmuştur. Aile görüşmesinden ve Ö.'nün değerlendirilmesinden sonra, evde çevrimiçi özel eğitim programının birincisamağında, ilk hedef masada oturma davranışının geliştirilmesi ve göz kontağı kurma süresinin uzatılması olarak belirlenmiştir. Çalışılacak becerinin öğretimi, fiziksel ortam ve kullanılacak materyaller ile ilgili aileye her seans öncesinde en az üç gün öncesinde maille gönderilmiştir. Çevrimiçi görüşmenin başlangıcında öncelikle ailenin bilgilendirme mailini okuyup, çalıştığı teyit edildikten sonra uygulama yapılmaya başlanmıştır. Uygulama sırasında gerektiğinde eğitimci anneye önerilerde bulunmuş ve müdahale edilerek süreç yönetilmiştir. Anne eğitimciye Ö'nün sevdiği besinleri kullanarak çevrimiçi uygulamayı yönetme sürecini kolaylaştırabilir miyiz? önerisinde bulunulmuştur. Özel eğitimde pekiştirme kullanımını bazı vakalarda değerlendiren eğitimci, çevrimiçi bir uygulamada annenin bu süreci yönetme noktasındaki kaygılarından dolayı bu yöntemin uygulanmasını önermemiştir. Fakat bu önerinin anneden gelmesi üzerine, eğitimci anne ile fikir birliği doğrultusunda psikolojik danışman rehberlik biriminde bilgi verilerek iki haftalık çevrimiçi uygulama pekiştirme kullanımı ile planlanmıştır. En sevdiği iki besin (biri tatlı-biri tuzlu) minik parçalar bölünerek, uygulamayı engellemeyecek şekilde seans içerisinde uygun yöntemle Ö.'ye verildi. Pekiştirmeyle çalışmanın özel eğitim süreci olumlu etkilediği ve annenin uygulamaları yönetmesinde olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Anne bu süreçte kendini daha başarılı hissettiğini belirtmiştir. Pekiştirmeyle yürütülen iki haftalık çevrimiçi uygulamada ilk olarak fiziksel yardım ile yaptığı her doğru davranıştan sonra sabit oranla pekiştirme verilmiştir.

Evde çevrimiçi özel eğitim programının ilk hedefi masada oturma davranışının geliştirilmesi ve göz kontağı kurma süresinin uzatılması olarak belirlenmiştir. Çalışılacak becerinin öğretimi, ortam ve kullanılacak nesnelere ile ilgili aileye öncelikle maille bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme esnasında

öncelikle ailenin bilgilendirme metnini okuyup, çalıştığı teyit edildikten sonra kısa bir açıklama yapılmış ve ailenin sorularını yanıtlanmıştır. Gerekli yerlerde müdahale edilip, yönlendirme yapılacağı ile ilgili aileye bilgi verilmiştir.

Çalışılan konuyla ilgili üçüncü görüşmede, çalışılan beceri modellendikten sonra Ö.'nün kendi gerçekleştirdiği istenen davranışı sabit oranla pekiştirilmiştir. Bunu da başarılı bir şekilde gerçekleştirdikten sonra, bir haftanın sonunda her üç istenen davranışın ardından değişken oranlı olarak pekiştirilmiştir. İki hafta sonra sosyal pekiştirece geçilmiş ve “çenesine dokunsal uyaran verilir ve aferin denilerek” değişken oranlı olarak pekiştirilmiştir. Çocuğun ilgisini çekebilecek nesnelere ve oyunlar ile göz teması süresi bir buçuk haftanın sonunda dokuz-on saniyeye kadar ilerlemiştir. İkinci haftanın sonunda hareket taklidi çalışılmaya başlanmıştır. Hareket taklidi çalışırken, göz teması süresini uzatma çalışmaları da birlikte yürütülmüştür. Bununla birlikte masada oturma davranışı gelişirken masada oturma süresini arttırma, basit yönergelere uyma için çalışmalar yapılmıştır. Sevdiği oyuncaklarla ve nesnelere özellikle masada çalışmalar yapılmıştır. Anne, Ö.'nün dikkatini çalışmaya odakladığında bir süre bekleyip yönergeyi söylemesi ve istenilen davranışı modellemesi için yönlendirilmiştir. Anne, Ö. yönergeyi takip etmede beceri kazandıkça modellemeyi bırakması için yönlendirilmiştir. Bir ay sonunda masada 40 dakikalık görüşme saati boyunca oturarak çalışmaya başlanmıştır. Yönerge takibi ve taklit becerisi kazanıldıktan sonra eğitim programının diğer hedefleri de uygulanmaya başlanmıştır. Bazı nesnelere fotoğrafını tanıması için Ö.'nün sözcük dağarcığını genişletme çalışmaları yapılmıştır. Anne, nesnenin fotoğrafını (örneğin köpek), masanın üzerinde Ö.'nün önüne koymuştur. Ö. nesneye baktığından emin olduktan sonra, anne “Bu bir köpek, köpeği göster.” Diye yönergevermesi için yönlendirilmiştir. Eğer gerekiyorsa anne ilk sefer için Ö.'nin işaretini göstermiştir. Diğer nesnelere aynı yöntem uygulanmıştır. Sonra ikinci nesne fotoğrafı masaya koyulmuş ve bir kişi tarafından istenen nesneyi gösterme çalışması yapılmıştır. Ö. doğru olanı gösterdiğinde ödüllendirilmiştir. Ö. doğru olanı göstermediğinde ise anne, Ö.'nün eliyle doğru olan nesneyi fiziksel yardım yöntemiyle göstermiştir. Birçok kez doğru olan nesneyi gösterdiğinde ise yeni bir yönerge ile diğer nesneyi göstermesi istenmiştir. Anne, fotoğrafların yerlerini değiştirerek süreci tekrar etmiştir. Sorulan iki nesneyi beş denemeden dört seferinde doğru gösterdikten sonra, üçüncü bir fotoğraf gösterilip deneme süreci yeniden başlatılmıştır. Öğrendiği nesnelere eşleme becerileri çalışılmıştır. Bunun yanında ek olarak ilgili materyallerle ince motor beceriler de çalışılmıştır. Altı aylık eğitim boyunca, Ö. bu yöntemle otuz beş nesnenin adını öğrenmiştir. Süreçte bununla birlikte basit seslerin taklidi üzerine ek çalışmalar yapılmıştır. Aynı yöntem ile renk tanıma ve eşleme çalışması yapılmıştır. Anne, Ö. ile masada oturarak nabakmasını bekleyerek ya da ilgi çekici bir hareket veya sözle istenen sesi vurgulayarak taklit etmesini istemesi için yönlendirilmiştir. Önce çıkardığı her ses için pekiştirilmiştir. Sonra ise istenen sesi tam olarak çıkardığında pekiştirilmeye başlanmıştır. Aileye, Tohum Eğitim Uygulaması önerilmiş, anneyle etkileşimli bir şekilde nesne tanıma ve eşleme becerileri ev ödevi olarak çalışılmıştır. Tohum Eğitim Uygulaması, Tohum Otizm vakfı tarafından, özel gereksinimli ve normal gelişim göstermeyen çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Uygulamada Dinle-Anla, Nesne Eşleme, Nesne Tanıma, Vücudumuz ve Eylemler olmak üzere beş bölüm bulunmaktadır. Dinle-Anla bölümünde 5N1K soruları sorulur ve çocuğun dinledikleriyle ilgili

soruların yanıtlarını resimler üzerinden gösterilmesi istenmektedir. Nesne tanıma bölümünde sınıflandırılmış olarak verilen (örneğin meyveler, hayvanlar) adı söylenen nesneyi göstermesi ve nesne eşlemede ise bu nesnelerin aynı olanları ile eşlenmesi beklenmektedir. (<https://www.tohumotizm.org.tr/>).

Çevrimiçi uygulamalarda anne desteği ile Ö.'nün gayret ve hızlı ilerlemesi ile ilk bir ayın sonunda masada oturma süresi de kırk dakikaya ulaşmıştır. Kırk dakika boyunca masada oturarak çalışma yapılması gerçekleştirilmiştir. Masada oturma davranışının gelişmesi ile kalem tutma becerisini kazandırma ve sınırlı alan boyamaya yönelik çalışılmıştır. Makas tutma, kesme ve el göz koordinasyonunu arttırmak için aynı yöntem ile çalışılmıştır. Evde annenin çalışması için öz bakım becerilerinin geliştirilmesi için ayrı program yapılmıştır. İlk olarak el yıkama çalışılmıştır. 1 ay sonunda tuvalet ihtiyacından sonra ellerini yıkamaya başladığı öğrenilmiştir. Bunun ardından diş fırçalama çalışması için anne yönlendirilmiştir. Ancak Ö.'in tırnak kesme, saç kestirme ve diş fırçalama gibi konularda duyu hassasiyeti bulunduğundan diş fırçalama bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu konuda bir süre sonra tekrar bir çalışma yapılacağı anneye bildirilmiştir. Fakat bu süreçte bu durumla ilgili herhangi bir şey yapılmamasına anne ile birlikte karar verilmiştir. Anne, konuyla ilgili yardım almaları için Hollanda'daki okullarındaki ergoterapistle yönlendirilmiştir. Ö.'nün masa silme becerisini kazanması için anne her çevrimiçi uygulamadan sonra ve her yemekten sonra Ö.'ye masayı silmesi için ne yapması gerektiği anlatılmıştır. İstenen davranışı önce annenin modellemesi ardından da Ö.'den yapması istenmiştir. Bu doğrultuda, aktarma çalışmaları yapılmıştır. Geniş bir kaptan diğerine kepçeyle, kaşık kullanarak, maşa kullanarak aktarma, sürahidenden bardağa aktarma çalışmaları yapılmıştır. Anneye yemek servisinde Ö.'den yardım istemesi için yönlendirme yapılmıştır. Becerilerin sürekli tekrarlanması gerekliliği anlatılmıştır.

Dört aylık eğitim sonunda Hollanda'daki okulundaki öğretmenler, aileye Ö.'in okulda oturarak çalıştığını, yönerge alımının geliştiğini söylemişlerdir. Ö.'in öfke nöbetleri istediği olmadığında ya da çalışmak istemediği zamanlarda devam ettiği aktarılmıştır. Ö. tepkisini çılgınlık atarak gösteriyordu, ağlıyordu. Bu durumda aile ağlamayı bırakması için Ö.'nün istediklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö.'nün bu tepkisi ile ilgili psikolojik danışma birimi ile birlikte destek uygulama çalışması yapılmıştır. Eğitimci boyutunda, anne baba ile çevrimiçi görüşme yapılarak Ö., böyle bir durum yaşandığında nasıl bir tutum ve davranış göstermeleri gerektiği anlatılmıştır. Anne ve babanın bu konuda nasıl hissettiği üzerine konuşulmuştur. Bu konudaki soruları yanıtlanmıştır. Bu durumla ilgili uygulamalar yapılmasına karar verilmiştir.

Aile, Ö. ağlasa da kendine ve çevreye zarar vermesini önleyerek davranışını görmezden gelmeleri için yönlendirilmiştir. Aynı zamanda dürtü kontrolünü arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Örneğin müzikle beraber yürüme, müzik duruncadurma, trampolinde zil sesi ile zıplama, zil sesi bitince zıplamayı bırakma, düz çizgi üzerinde ritimle yürüme yapılan çalışmalar arasında yer almıştır. Kuralların ve sınırların farkına varması için sınırlı alan boyama çalışması yapılmıştır. İlk zamanlarda öfke nöbetleri artarak devam etmiş fakat ailenin kararlılığı ve sürekliliği sayesinde sönme patlaması yaşanmıştır. Daha sonra ağlama davranışı yavaş yavaş azalmıştır.

Altı aylık eğitim sonunda Ö. Türkiye'ye gelmiş ve yüz yüze dokuz seans çalışılmıştır. Türkiye'deki yüz yüze yapılan çalışmalarda, öncelikle anne ile yürütülen çevrimiçi çalışmalara yönelik genel bir beceri kontrol çalışması yapılmıştır. Uzaktan yapılan görüşmelerde çalışılan becerilerin genelleme çalışmaları yapılmıştır. İki aşamalı ve üç aşamalı yönerge takibi çalışılmış ve dokuz seans sonucunda istenilen becerileri bağımsız yapabilecek duruma gelmiştir. İletişim ve sosyal becerilerini artırmaya yönelik küçük kardeşi ile birlikte oyun oynama ve oyun devam ettirme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışılmıştır. Yüz yüze yapılan son değerlendirmede Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı'nın Bilişsel Becerilere Hazırlık Kaba Değerlendirme Formu değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (MEB), 2008). Bu değerlendirmeye göre Ö.'nün;

- Göz temasının 12-13 saniyeye kadar uzadığı,
- Görsel uyarın verildiğinde uyarının geldiği yöne baktığı,
- İşitsel uyarın verildiğinde uyarının geldiği yöne baktığı,
- Hareketi taklit edebildiği,
- Sesleri taklit edebildiği,
- Adı söylenen nesnenin resmini gösterdiği,
- Tek eylem bildiren yönergeyi yerine getirdiği,
- İki ve üç basamaklı yönergeleri yerine getirdiği,
- İki nesne arasından istenilen nesneyi gösterip, verdiği,
- Koşullu yönergeleri yerine getirdiği,
- Sınırlı alanları boyayabildiği bununla birlikte kalem tutma becerisinin geliştiği,
- Şekilleri rastgele boyayabildiği,
- Ellerini yıkayabildiği,
- Masada oturma davranışının geliştiği ve masada oturma süresinin kırk dakikaya kadar uzadığı,
- Nesnelere renklerine göre eşleştirdiği,
- Makas kullanma becerisi kazandığı,
- Kırk nesne kartıyla eşleme yapabildiği gözlemlenmiştir.

Ö.'nün dil gelişimi hariç diğer alanlardaki becerileri hızlı ilerlemiştir ancak dil gelişimindeki ilerlemenin nispeten daha yavaş devam ettiği belirlenmiştir. Okul öncesi çağında kritik beceriler ve farkındalıklar açısından farklı gelişim dönemlerinde bulunan çocukların çevre bilinci ve geri dönüşüm farkındalığı kazanmaları adına, okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusundaki farkındalıkları dünyamızda duyarlı ve sağlıklı bir yer olması için önem teşkil etmektedir. Gelecek nesillerin mimarı olan öğretmen adaylarının, çevre ve geri dönüşüm farkındalığı alanlarındaki bilgi, davranış ve farkındalık düzeyleri gelecek nesillerin farkındalıkları açısından büyük oranda belirleyicidir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada okul öncesi öğrenen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı; otizm tanılı bir çocukla pandemi sürecinde çevrimiçi olarak yürütülen ev programı ve özel eğitim uygulamalarının etkisini incelemektir. Çevrim içi yürütülen ev programı ile Ö.'nün algı, yönerge alma, boyama çalışmaları, eşleme becerileri, taklit becerilerinde gelişme olduğu, ifade edici dil becerilerinin ise gelişiminin yavaş olduğu tespit edilmiştir.

Otizimli çocuklar ile yürütülen çevrim içi eğitimlerin, Simacek, Dimian, ve McComas (2017) çocukların kendine özgü davranışlarını azalttığını, Meadan vd. (2016) çocuklarda iletişim başlatma becerilerini geliştirdiğini, Vismara, Young, ve Rogers (2012) sosyal iletişim becerilerini, ip uçlu ve kendiliğinden ifade edici dil kullanımı ve kendiliğinden taklit etme becerilerini arttırdığı, Benson vd., (2018) çocuklarda talep etme becerisinde artış, kendini yaralamada davranışlarında azalma, alternatif iletişim veya sözel dil kullanımını arttırdığı, Suess, Wacker, Schwartz, Lustig, ve Detrick (2016) talep etme becerisinde ve beceri tamamlama davranışlarında artış ve problem davranışlarda azalma, Vismara, McCormick, Young, Nadhan, ve Monlux (2013) işlevsel kelime uzunluğunun arttığı, Wainer ve İngersoll (2012) taklit becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarla çevrim içi yürütülen ev programlarının, özel eğitim uygulamalarında belirlenen hedef ve becerilerin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çetin ve Ercan (2021) yaptıkları çalışmada çevrim içi eğitimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda, ders yapmada isteksizlik, uygunsuz konuşma kuramama, rutinlerinin bozulması, ev ortamında kısıtlı kalmaları, Mengi ve Alpdoğan (2020)'ın yaptıkları çalışmada, özel eğitimde kullanılan materyal, teknolojilerin amaca uygun olmadığı, bireylerin motivasyonun sağlanması, problem davranışlar konusunda olumsuz etkilere sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarla çevrim içi yürütülen ev programlarının, özel eğitim uygulamalarında belirlenen hedef ve becerilerin geliştirilmesinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitime katılmasının çocukların eğitimindeki ilerlemeyi arttırdığını göstermektedir. (Diler Sönmez, 2008; Aslan, İftar ve Uzuner, 2009; Çelik, 2012, Şeker, 2013; Turan, Kocave Uzuner, 2019). Son yıllarda teknolojinin ilerleyişi ile birlikte çevrim içi olarak yürütülen erken müdahale ve eğitim uygulamalarının arttığı (Curtiss vd., 2016) ve bu ev programlarının çocukların eğitimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Meadan, Angell, Stoner ve Daczewitz, 2014; Çetin ve Ercan, 2021).

Otizm spektrum bozukluğu çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu çalışmada tek bir vaka ile çalışılması sınırlılık olmuştur. Sonuç olarak küreselleşen dünyada yaşanan pandemi koşullarında yeni ve güncellenebilir eğitim ve öğretim uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle özel bir grup olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların eğitimlerinin devamlılığı için çevrim içi eğitim ve ev programı bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Pandemi sürecinde özel eğitim alanındaki çalışmaların çevrimiçiye herhangi bir teknolojik, dijital hazırlık yapılmadan, ailelere ve öğretmenlere herhangi bir eğitim verilmeden hayata geçirilmesi zor bir süreci de beraberinde getirmiştir. Bu süreçte özel gereksinimli bireyin ailesi ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenler çevrimiçi çalışmalarda farklı zorluklarla karşılaşmışlardır. Sonuç olarak bu olguda bireysel özel eğitim seansının, bilinçli bir aile ile uygulanması bazı zorlukların aşılabildiğini göstermektedir. Olguda, ailenin isteği üzerine başlayan bu süreç öğrenci de gelişen durumları ifade etmektedir. Bu süreçte ailenin farkındalığına yönelik birtakım değişikliklerde gözlemlenmiştir. Bu olgunun sonucunda, aile tarafından bilinçli takip edilen, bağışıklık sistemi zayıf olması nedeniyle okula gelip gidemeyen öğrenciler için de önemli bir deneyimi ve gelişmeyi ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Ailelerin çocukları ile uygulayabileceği eğitim uygulamalarının hem teorik hem de pratik uygulama örneklerinin olduğu uygulamalar geliştirilebilir. Ailelerin uzmanlara ulaşım danışmanlık alabileceği uygulamalar geliştirilebilir. Bu olgusunun otizmli birey için çevrimiçi yürütülen ev programının etkisini ortaya koymaktadır, gelecek çalışmalar için farklı engel gruplarında etkisi incelenebilir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda farklı hedef ve becerilerin planlandığı bir çalışma yapılabilir. Özel eğitimde çevrimiçi eğitimi destekleyen alanında dijital uygulamalar geliştirilebilir.

Uzmanlara yönelik öneriler

Ev programı yerine kurum merkezli bir program yürütülebilir. Çevrim içi eğitim süreci, aile ile birlikte yürütülecek yalnızca dil konuşma ve alternatif iletişim becerilerine yönelik oluşturulacak programların etkisi incelenebilir. Çevrim içi eğitim sürecinde, aile ile birlikte yürütülecek oyun becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulacak programların etkisi incelenebilir. Çevrim içi eğitimlerin uygulanabilirliğine dair öğretmenlere eğitimler verilebilir. Ailelere yönelik özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımının önemini vurgulayan seminerler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2007). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı, yeniden gözden geçirilmiş 4. baskı(DSMIV_TR). Amerikan Psikiyatri Birliği Washington D.C 200'den Köroğlu E (çev.) Hekimler Birliği. Ankara.
- Aslan, Y.G., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,10 (1) 1-25.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123. doi: 10.1111/jir.12456.
- Bircan, G.A. (2004). Otistik çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs(Covid-19) pandemi süreci ve pandemisonrası dünyada eğitim yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*.6,3, 112-142.
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E. & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.
- Çelik, S. (2012). Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Ş. & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105– 121.
- Darıca, N. (2000). Otizm ve otistik çocuklar. Özgür Yayınları, İstanbul, 145-149.
- Diler Sönmez, N. (2008). Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kuruluk kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heetveld, G. (2006). *Compedium Basisonderwijsü Basisteksten Over de Basisschool*. Oenkerkü: Heetveld.
- Kırcaali-İftar, G. & Kutlu, M. (2017). Otizmspektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Ailelerin aileleri ve işbirliği kurma. E. Tekin (Ed.). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde, (s. 523-554). Ankara: Vize.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-Based Parent-Implemented Intervention for Young Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3–23. doi:10.1177/1053815116630327.
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde öze eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413–437. doi:10.37669/milliegitim.776226.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (MEB). (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdeitekitimprogram.pdf.

Moes D., Koegel R.L., Schreibman L., & Loos LM. (1996). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychol Reports*, 71(3), 1272- 1274.

Simacek, J., Dimian, A. F., & McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 744-767. doi: 10.1007/s10803-016-3006-z.

Suess, A. N., Wacker, D. P., Schwartz, J. E., Lustig, N., & Detrick, J. (2016). Preliminary evidence on the use of telehealth in an outpatient behavior clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 686-692. doi: 10.1002/jaba.305.

Şeker, E. (2013). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Todev. Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı. Eylül Sayı:2 todev@mail.koc.net, 2002.

Tohum Otizm <https://www.tohumotizm.org.tr/dinle-konus-ve-tohum-egitim-mobil-uygulamalari-yayinda/>

Turan, Z., Koca, A. & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 20,1, 93-117.

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2953-2969. doi: 10.1007/s10803-013-1841-8.


Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, 121878, 1-12. doi: 10.1155/2012/121878.

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2012). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 1-14. doi: 10.1007/s10803-012-1538-4.

Zhong, R. (2020). The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide. *nytimes.com*: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> adresinden alındı.


Türkiye’de Çocuk Gelişimci Olmak: Çalışma Alanları, Görev ve Yetkileri

Derleme Makale / Review Article

 Cihangir KAÇMAZ, Bingöl Üniversitesi

 Mehmet Akif KAY, İnönü Üniversitesi

 Ebru BOĞA, Dicle Üniversitesi

 Ahmet TEMİZ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

 Mine AYANOĞLU, Artuklu Üniversitesi

 Mehmet SAĞLAM, İnönü Üniversitesi

Öz

Çocuk gelişimciler Türkiye’de farklı kurum ve kuruluşlarda normal gelişim gösteren çocuklardan özel gereksinimli çocuklara, suça sürüklenen çocuklardan dezavantajlı çocuklara kadar her özellikteki çocuklar ve aileleri birlikte çalışabilmektedirler. Çalışma sürecinde bazı kurumlarda görev tanımları açık ve net bir şekilde tanımlanmışken bazı kurumlarda bu konudaki süreç devam etmektedir. Bununla birlikte çocuk gelişimcilerin mesleki olarak katkı vereceği görev tanımlarının olmadığı yerlerde de bu durumun düzeltilmesi ve geliştirilmesine yönelik süreçler de sürmektedir. Çocuk gelişimcilerin farklı kurumlarda hizmet vermeleri dikkate alınarak bu çalışmada çocuk gelişimcilerin Türkiye’de farklı kurumlardaki çalışma durumları ele alınmıştır. Kurumlardaki çalışma durumları, yetki ve sorumlulukları birlikte ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk gelişimci,
Sağlık,
Özel Eğitim,
Çocuk Koruma Kanunu

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.05.2020
Kabul Tarihi: 23.09.2020

Being a child development specialist in Turkey: Fields of Activity, Duties and Powers

Abstract

Child development specialist in different institutions and organizations in Turkey than children with normal development of children with special needs, children of all property until the children driven to crime disadvantaged children and their families can work together. While the job descriptions have been clearly defined in some institutions during the working process, the process continues in some institutions. In addition, there are still processes for correction and development of this situation in places where child development specialist do not have job descriptions to contribute professionally. Child development specialist without taking into account the work of these institutions to serve in different situations in the child development specialist, working in different institutions in Turkey were discussed. Working situations, powers and responsibilities in institutions are handled together.

Keywords

Child development specialist,
Health,
Special Education,
Child Protection Law.

Article Info

Received: 05.15.2020
Accepted: 09.23.2020

(Atıf- How to cite)

Kaçmaz, C., Kay, M. A., Boğa, E., Temiz, A., Ayanoğlu, M., Sağlam, M. (2021). Türkiye’de çocuk gelişimci olmak: çalışma alanları, görev ve yetkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, Cilt 4, Sayı 8, 117-133

Sorumlu Yazar: Cihangir KAÇMAZ, ckacmaz@bingol.edu.tr

Giriş

Çocuk gelişimi alanı, birçok alandan farklı uzmanların ortak çabalarıyla büyüyen disiplinlerarası bir alan olarak görülmektedir (Berk, 2013). Çok disiplinli olan ve görece yeni bir kökene sahip olan Çocuk Gelişimi alanı; psikolojinin psikanalitik, deneysel ve klinik psikoloji alanlarından türemiştir. Büyük oranda eğitim, halk sağlığı, sosyal hizmetler, tıp, biyoloji ve antropoloji gibi çeşitli alanlardan gelen Çocuk Gelişimi çalışmaları; çocukların gelişimi hakkında gerçek bilgi sahibi olmak ve gerçekçi beklentiler oluşturmak, gelişim sürecinde nelere dikkat etmek ve nasıl davranmak gerektiği konusunda rehberlik yapmak, gelişim sapmalarının fark edilmesinde ve doğru yönlendirmelerin yapılmasında destek sunmak gibi detayları içermektedir (Gander ve Gardiner, 2015, Doğan ve Baykoç, 2015).

1960 yılında okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirmek için Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ilk olarak açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda okul öncesi eğitim önemi ve zorunluluğundan sonra Yaygınlaşmaya başlamış ve erken çocukluk ile ilgili eğitimlere hız verilmiştir (Şahin, 2005; Akt. Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011). Bu bağlamda profesyonel anlamda bu yaş grubuna eğitim verebilecek kişilerin yetiştirilmesi için lisans düzeyinde programların açılması hedeflenmiştir. Erken çocukluk dönemi, Ortaöğretim düzeyindeki Meslek Liselerinde ve farklı Bakanlıkların eğitim veren kurumlarına eğitim-öğretim hizmeti verebilmek için Anaokulu öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümleri gibi farklı bölümler açılmıştır. Bölüm farklı yıllarda farklı üniversitelerde çeşitli aşamalardan sonra kurulmuştur. Çocuk Gelişimi Bölümü, 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde Ev Ekonomisi Yüksek Okulu çatısı altında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adıyla kurulmuştur. Daha sonra YÖK'ün 23.03.1996 tarihli kararı ile “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” adını almıştır. Çocuk Gelişimi Bölümü 21.05.2007 tarih ve 2007/12216 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi altında “Çocuk Gelişimi Bölümü” olarak yeniden yapılandırılmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2020). Daha sonra farklı yıllarda farklı birimler altında Çocuk Gelişimi bölümleri oluşturulmaya başlanmıştır. Sonraki süreçte çocuk gelişim bölümleri Sağlık Bilimleri Fakülteleri adı altında yapılandırılmıştır. Bugün Türkiye’de 82 farklı üniversitede çocuk gelişim bölümü çocuk gelişimci yetiştirmektedir (YÖK, 2020). Çocuğun yetişmesi, sağlığının korunması, çocuğa yönelik programların oluşturulması, destek eğitiminin sağlanması ve ihtiyaca uygun hizmetlerin verilebilmesi için çocuk ile ilgilenecek kişilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alan kişilerin rolü oldukça büyüktür.

Birçok kurum bünyesinde çalışan çocuk gelişimcinin istihdam edildiği bir diğer alan ise çocuk adalet sistemine bağlı olarak adli kurumlardır. Çocuk adalet sisteminin her aşamasında çocuğun yüksek yararı dikkate alınarak farklı meslek gruplarından uzmanların çocuklar ile ilgili süreçlerde yer aldığı, çocuk gelişimcilerinde bu meslekler arasında yer aldığı ilgili kanunlarda belirtilmiştir. Sosyal çalışma görevlisi ünvanı altında hizmet eden çocuk gelişimciler suça sürüklenmiş çocukların genel durumlarını, adli ortamlarda kendilerini ifade edebilmelerinin yanında, çocuk adalet sisteminin her aşamasında gelişimlerinin takibiyle ilgilenmektedirler. Çocuk gelişimci, sadece suça sürüklenmiş çocukların değil aynı zamanda suç mağduru çocukların gelişimleriyle ilgilenen bir

destekçidir (Kırımsoy ve diğ., 2013). Bu kapsamda çocuk gelişimciler çocuk adalet sisteminde ve ceza infaz kurumlarında çocuklarla doğrudan çalışan meslek mensupları arasındadır.

Türkiye’de çocuk gelişimcilerin istihdam edildiği kurumlardan bir diğeri ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’dır. Kökleri 1863 yılında kurulan Darüşşafaka’ya dayanan bu kurum tarihsel süreçte kapsam ve hizmet uygulamalarını genişleterek farklı isimlerde görev yapmıştır (Reçber, 2018). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığın’da, Meslek tanımlarına uygun olarak Sosyal Hizmet niteliğinde görevler ifa eden çocuk gelişimcilerin görevleri, Anayasanın 124. maddesi ve 2828 sayılı kanun uyarınca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca çıkarılan birtakım yönetmeliklerce belirlenmiş bulunmaktadır. Bakanlık bünyesinde ilgili kuruluşlarda çalışan çocuk gelişimciler çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak eğitim programları düzenlemek ve izlemek, sanatsal ve fiziksel faaliyetlere yönlendirmek, sağaltım faaliyetlerinde bulunmak, gelişimsel testler uygulamak, çocukları toplumsal yaşama hazırlamak vb. faaliyetler yürütmektedirler.

Birçok farklı disiplinle ortak paydada buluşan çocuk gelişimi alanı, çalışma alanı olarak da aynı şekilde farklı kurumlarda istihdam olanağı sunmaktadır. Çocuk gelişimciler, sağlık kurumlarından eğitim kurumlarına, çocuk adalet sisteminden özel eğitim kurumlarına ve sosyal hizmet kurumlarına kadar birçok farklı kurumda görev almaktadır. Bu kurumlarda istihdam edilen çocuk gelişimcilerin görev tanımlarına bakıldığında; ilk olarak sağlık kurumlarında, çocuk gelişimi birimlerinde gelişimsel izlem ve takip uygulamaları yaptıkları görülmektedir. Eğitim kurumlarına bakıldığında, hem okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak hem de meslek liselerinde çocuk gelişimi öğretmeni olarak görev aldıkları görülmektedir. Çocuk adalet sisteminde ise “Sosyal Çalışma Görevlisi” olarak çalışmalarını yürüten çocuk gelişimciler; bu kurumlarda çocuk hakkında yürütülen muhakemeye süje olarak katılarak, sürecin daha etkin olmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca özel eğitim kurumlarında da görev alan çocuk gelişimciler, bu kurumlarda çocukların gelişimsel olarak değerlendirilmesi ve izlenmesi ile ilgili faaliyetlerde bulunmaktadır. Son olarak sosyal hizmet kurumlarına bağlı sosyal hizmet merkezleri, çocuk evleri, çocuk destek merkezleri, konuk evleri, özürülülerin bakımı, rehabilitasyonu ve aile danışmanlığı birimlerinde de çocuk gelişimciler istihdam edilmektedir.

Çocuk gelişimcilerin Türkiye’de aldıkları eğitim ve yaptıkları faaliyetler dikkate alınarak bu çalışmada genel olarak çocuk gelişimcilerin görev aldığı kurumlar ve bu kurumlarda yaptıkları faaliyetlerin detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1. Sağlık Kurumlarında Çocuk Gelişimci

Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılışını takiben 3 Mayıs 1920 tarihinde kurulan Sağlık Bakanlığı bünyesinde 1952 yılında Ana Çocuk Sağlığı Şube Müdürlüğü kurulmuştur. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) gibi milletlerarası teşekküllerden yardım temin edilerek, Ankara’da 1953’te bir Ana ve Çocuk Sağlığı Tekâmül Merkezi tesis olunmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2020). Diğer sağlık personeli kapsamında bu birimlerde Çocuk Gelişimciler de görev almaya başlamıştır.

Sağlık Bakanlığı (2014) tarafından Resmi Gazetede yayınlanan Sağlık Meslek Mensupları İle Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmeliğe göre Çocuk gelişimcilerin görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır:

- “a)Çocukların zihinsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirerek çocuğun ihtiyaçlarına yönelik gelişim destek programlarını hazırlar ve uygular.
 b)Sağlık kurumlarında çocuğun uyum ve gelişimine uygun ortamın hazırlanmasında görev alır.
 c)Riskli bebek ve çocuk izlemlerinde ilgili uzman gözetiminde görev alır ve gelişimi destekleyici çalışmaları yürütür.
 d)Çocuk gelişimi ile ilgili materyallerin tasarımını planlar ve yapar.
 e)Aileye çocuğun gelişimine yönelik eğitim verir.”

Tam olarak ele alındığında Çocuk Gelişiminin titizlikle ele aldığı çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocuğun gelişimini bir bütün olarak (bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileri) ele almak ve çocuğu her zaman merkeze koymak,
- Çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak müdahale programı oluşturmak,
- Gelişim boyunca bilinmesi gereken ve dikkat edilmesi gereken noktaları bilmek ve kritik noktaları belirlemek,
- Aile ve çocuk etkileşimi sürecinde aktif rol almak,
- Tanılama ve takip çalışmaları yapmak,
- Çocuğa yaklaşım, çocuğun davranışları, çocuğun eğitim süreci ve ruh sağlığı konularında görüş bildirmek,
- Alanda yer alan diğer profesyonellerle iş birliği içinde bulunmaktır (Keskin, Salık, Akbaş, Bayram ve Aral, 2017).

Çocuk Gelişimi Birimi'nde poliklinik hizmeti veren Çocuk Gelişimciler; Gelişimsel Pediatri, Yatan Hasta servisleri ve Oyun Odaları gibi birimlerde de görev almaktadır. Bu birimlerde görev, yetki ve sorumluluk sahibi olan Çocuk Gelişimciler genel olarak 0-18 yaş aralığında yer alan tipik veya atipik gelişim gösteren, özel gereksinimi olan, hastanede yatan ve dezavantajlı olan çocukların tüm gelişim alanlarını değerlendirmekte ve desteklemektedir. Ayrıca bu çocuklar için gelişimsel sapmanın önlenmesi ve gelişimsel açıdan sorun yaşayan çocuklara gelişimsel destek programının hazırlanması çalışmaları yapmaktadır (Gençer ve Yüksel, 2016). Amerikan Pediatri Akademisi tarafından yayımlanan kılavuza göre çocukların standart tarama araçları ile belli aralıklarla ölçülmesi ve gerekli gelişimsel değerlendirme testlerinin uygulanması gerekmektedir (Demirci ve Kartal, 2012). Çocuk Gelişimcilerin bir görevi de bu testleri uygulamaktır. Altıparmak ve Hesapçıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre, Çocuk Gelişimi polikliniğine yönlendirilen çocuklar çoğunlukla büyüme değerlendirmesi için başvuru yapmaktadır. Yine bu araştırmaya göre başvuruda bulunan ailelerin %39,2'si Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve %16,2'si Denver Gelişimsel Tarama testi yaptırmıştır. Çocuk gelişimi uzmanları, bu gelişimsel taramaları yaparak gelişimsel destek önerilerinde bulunmuşlardır.

Türkiye’de Çocuk Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları uzmanlarının sayısının giderek artması beraberinde yoğun iş gücü de gerektirdiğinden sağlık alanında Çocuk Gelişimci istihdamının arttırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır(Altıparmak ve Hesapçıoğlu, 2013). Sağlık Bakanlığı (2013) Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre, Çocuk Gelişimi kadrolarına atanabilmek için Sağlık Bilimleri Lisansiyeri olmak, en az lisans eğitimi veren Yükseköğretim kurumlarından mezun olmak ve KPSS sınavından en az 70 almak şartları bulunmaktadır.

Solak(2014) tarafından üçüncüsü hazırlanan “Türkiye’de Sağlık Eğitimi ve Sağlık İnsan Gücü Durum Raporu” incelendiğinde, Sağlık Bakanlığında çalışan çocuk gelişimci sayısının toplamda 287 kişi olduğu görülmektedir. Sağlık Bakanlığında çalışan çocuk gelişimcilere yönlendirilen çocuklar ilk muayene için ilgili poliklinikte görevli

hekime başvurmak zorundadır. Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu (1987) doğrultusunda hekim görüşü esas alınmaktadır. Dolayısıyla Çocuk Gelişimi Uzmanlarına direk yönlendirilemeyen çocuklar için muayene ve çeşitli tahlillerden geçme süreci bir takım güçlükler doğurabilmektedir.

Sağlık alanında çalışan Çocuk Gelişimciler, ekip çalışması içerisinde yer alarak disiplinler arası bir yaklaşımla sorunları çözecek şekilde yetiştirilmektedir. Bu durum sağlık hizmetlerinde oldukça önemli bir yere sahip olmalarını sağlamaktadır. Alanında yetkin ve donanımlı bir Çocuk Gelişimi Uzmanı tarafından çocukların gelişimsel takibinin yapılması, gelişim desteği sunulması, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak, gerektiğinde ise bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde çalışmalar yürütülmesi oldukça önemli görülmektedir (Taştepe ve Akyol, 2014).

Sağlık Bakanlığı bünyesinde birçok farklı kurum ve kuruluşta Çocuk Gelişimcilere görevler verilmektedir (Alabay, 2019). Bu kurum ve kuruluşlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ana-Çocuk Sağlığı ve Aile Planlama Merkezleri (AÇSAP)
- Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumuna Bağlı Hastaneler
- Hastanelere Bağlı Kurum Kreşleri ve Anaokulları
- Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM)
- Çocuk Koruma Uygulama ve Araştırma Merkezleri (AÇSAP)
- Sağlık Bakanlığı Danışma ve Destek Hatları

2. Eğitim Kurumlarında Çocuk Gelişimci

Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği mezunları farklı kurumlarda farklı görev ve pozisyonlarda çalışabilmektedir. Çalışabilecek kurumların biri de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde;

2.1. Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen Olarak Çocuk Gelişimci

Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar (Personel,MEB,2020) yönetmelik çerçevesince belirlenmiş olup, ilgili kriterleri sağladıktan sonra öğretmen olarak atanabilmektedirler. Yine yönetmelikte yer alan Geçici Madde-7'ye göre ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlık ile ilgili Üniversite arasında 31/10/2008 tarihinde imzalanan "Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı İş Birliği Protokolü" kapsamında 1500 kişi kontenjanlı 540 saat süreli sertifika programını başarı ile tamamlayan Çocuk Gelişimi mezunlarının Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliğine ataması yapılabilmektedir.

Tablo.1. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları'nda yer alan, Alan bazlı Atama Usulleri aşağıdaki gibidir (MEB,2020).

ATAMAYA ESAS OLAN MEZUN OLDUĞU YÜKSEKÖĞRETİM OKUTACAĞI DERSLER

ALAN	PROGRAMI/FAKÜLTE	
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Değişik: 09/08/2018 tarih ve 101 sayılı TTKK)	1. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (*) 4. Çocuk Gelişimi Bölümü (*) 5. Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bölümü (*)	-Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanının; • Erken Çocukluk Eğitimi • Özel Eğitim dallarının alan/dal dersleri -Diğer Alanların Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanına ait alan/dal

			dersleri ve modülleri -Okul Öncesi Eğitimi -Özel Eğitim Okul ve Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi
Eğlence Hizmetleri (Değişik:22/02/2019 tarih ve 4 sayılı TTKK)	Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Öğretmenliği 2. Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği 3. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 4. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 6. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (*) 7. Drama (*) 8. Turizm Animasyonu (*) 9. Oyunculuk (*) 10. Rekreasyon/Rekreasyon Yönetimi (*) 11. Drama ve Oyunculuk (*) 12. Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği (*) 13. Tiyatro Eleştirilenliği ve Dramaturji Bölümü (**)		-Eğlence Hizmetleri Alanının; • Animatörlük • Çocuk Animatörlüğü dallarının alan/dal dersleri -Diğer alanların Eğlence Hizmetleri alanına ait alan/dal dersleri ve modüller
Okul Öncesi (Değişik: 09/08/2018 tarih ve 101 sayılı TTKK)	1. Okul Öncesi Öğretmenliği 2. Ana Okulu Öğretmenliği 3. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 4. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği 5. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (*) 6. Çocuk Gelişimi Bölümü (*) 7. Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bölümü (*)		Okul Öncesi Eğitimi Özel Eğitim Okul ve Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi

(*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar

2.2. Özel Eğitim Merkezleri/Kurumlarında Çocuk Gelişimci

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan; ‘‘MADDE 38 – (Değişik:RG-2/8/2013-28726) (1) Kurumlarca ihtiyaç duyulan alanlarda, dersin özelliğine göre uzman öğretici ve usta öğretici görevlendirilebilir’’ (OOKGM,2020). Özel Eğitim Merkezlerinde çalışan Çocuk Gelişimi bölümü mezunları, özel gereksinimi olan bireylere yönelik olarak eğitim performanslarını dikkate alarak eğitimleri için gerekli materyalleri hazırlayarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlar. BEP’te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapar. Aynı zamanda yetersizliği olan çocuğun gelişimini izler ve eğitim performansını ortaya çıkarır. İlgili uzmanlar ile iş birliği yapar. Ailelere ve diğer personele konu ile ilgili rehberlik hizmeti yapar. Çalıştığı kurumda aile danışmanlığı görevini yürüterek ailelere ve bireylere yönelik eğitim çalışmaları hazırlar ve öğretmen ve diğer personel ile birlikte plan yapar.

2.3. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ve Eğitim Kurumlarında Çocuk Gelişimci

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)’ne göre; bu kurumlarda görevli olacak personel yönetmelikte Çocuk Gelişimi ve Eğitimsi, Eğitim programcısı, Sosyal Çalışmacı, Psikolog, Psikometrist, Fizyoterapist ve Ergoterapist şeklinde yer almaktadır. Yönetmelikte Çocuk gelişimi ve eğitim uzmanı; Üniversitelerin ilgili alanından (Çocuk Gelişimi veya Çocuk Sağlığı ve Eğitimi) mezun olmak koşulu ile merkezlere görevlendirilir. Bu kurumlarda öğrencilere, öğretmenlere, kuruma gelen ailelere, çocukların gelişimlerine ilişkin bilgiler verir. Var olan yetersizlik ya da sorunlara yönelik olarak çözümlerin oluşturulmasında ve gerekli önlemlerin alınmasında yardım sağlayan kişi olarak tanımlanır.

2.4. Yüksek Öğretim Kurumu Bünyesinde Çocuk Gelişimci

Üniversitelerin;

- ✓ Eğitim Fakültelerinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde,
- ✓ Sağlık Bilimleri Fakültelerinde yer alan Çocuk Gelişimi Bölümünde,
- ✓ Üniversitelerin Yüksekokul ve Meslek Yüksekokullarda yer alan Çocuk Gelişimi Bölümlerinde ve
- ✓ İlgili olabilecek diğer bölümlere;

Yüksek Öğretim Personel Kanunu, Öğretim Üyesi ve Öğretim Elemanı Kadrolarına yapılacak Atamalarda Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğe riayet edilerek atamaları gerçekleştirilebilir (YÖK,2018).

3. Çocuk Adalet Sisteminde Çocuk Gelişimci

Çocuk adalet sisteminin ana gayesi çocukların karşılaştıkları özel durumlarından dolayı her türlü koşulda haklarının müdafası, uygun yargılama ortamları her koşulda çıkarlarının gözetilmesi ve adalet sisteminin getireceği yükümlülük kapsamında en az zararla kurtulmalarını sağlamaktır. Küresel bağlamda ki yargı normlarına göre çocuk adalet sisteminde sürekli çocuğun iyileştirilmesi temel hedef olmalıdır. (Akyüz 2013). Bu doğrultuda çocuk adalet sisteminde, çocuklara her türlü yargı sürecinde destek olması amacıyla çocuk konusunda çalışan çeşitli meslek mensupları ile birlikte çocuk gelişimcilere de önemli görevler düşmektedir.

Adli kurumlarda çocuk gelişimcilerin çalışma sistemini düzenleyen çalışmanın temeli ilk defa 03.07.2005 te kabul edilen 15.07.2005 te resmi gazetede yayınlanarak kanunlaşan Çocuk Koruma Kanunu'yla şekillenmiştir. Çocuk Koruma Kanunu'nun amacı, korunmaya muhtaç olan ya da suça sürülen çocukların korunması, hak, hukuk ve refahlarını güvenceye alan düzenlemeler yapmaktır. Bu bağlamda Çocuk Koruma Kanunu'ndaki amaca hizmet etmek amacıyla sosyal çalışma görevlileri istihdam edilmiştir.13.06.2012 yılına kadar sosyal çalışma görevlisi tanımının altında geçmeyen çocuk gelişimci ibaresi ilgili tarihte yapılan değişiklikle kanuna eklenmiştir. Bu değişiklikle beraber çocuk gelişimcilerin adli kurumlarda ki çalışma durumları da resmen başlamıştır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Yapılan değişiklikle çocuk adalet sisteminde çalışan çocuk gelişimciler bizzat ünvanlarıyla tanımlanan bir kadroya değil sosyal çalışma görevlisi sıfatı altında çalışmaktadırlar. Adli kurumlarda çalışan sosyal çalışma görevlilerinin tanımı Çocuk Koruma Kanunu'nda detaylı olarak belirtilmiştir.

Sosyal Çalışma Görevlilerinin Çocuk Koruma kanunda bahsedilen görev tanımlarında 1- Soruşturma ile ilgili 15. Madde'nin 2.fikrasında "*Çocuğun ifadesinin alınması veya çocuk hakkındaki diğer işlemler sırasında, çocuğun yanında sosyal çalışma görevlisi bulundurulabilir*"(Çocuk Koruma Kanunu,2005). İbaresiyle çocukların ifade verme zamanında ve çocukla ilgili diğer işlemlerde çocuğa refakat etmesine imkân tanımaktadır.

2- Duruşma ile ilgili 22. Madde'nin 2.fikrasında "*Mahkeme veya hâkim, çocuğun sorgusu veya çocuk hakkındaki diğer işlemler sırasında çocuğun yanında sosyal çalışma görevlisi bulundurulabilir*" (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). İfadesiyle mahkeme salonunda çocuğun yanında bulunmasına fırsat vermektedir.

3- Sosyal Çalışma Görevlileri ilgili 33. Maddenin in 4.fikrasında "*Hakkında sosyal inceleme yapılacak çocuğun, incelemeye tâbi tutulacak çevresi mahkemenin yetki alanı dışında ise, davayı gören mahkemenin talimatına bağlı olarak çocuğun bulunduğu*

yerdeki mahkemece inceleme yaptırılır. Büyükşehir belediye sınırları içinde kalan yerlerde bu inceleme, davayı gören mahkemeye bağlı olarak çalışan sosyal çalışma görevlilerince yapılabilir” (Çocuk Koruma Kanunu,2005) ifadesiyle çocukla ilgili yapılacak inceleme faaliyetlerine katılmasına olanak tanımaktadır.

İlgili maddelerde geçen sosyal çalışma görevlerinin görev tanımlarıyla alakalı genel bir değerlendirme olarak Sosyal Çalışma Görevlilerinin görevleri başlıklı 34. Madde’de en geniş haliyle şu şekilde ifade edilmiştir;

“a) Görevlendirildikleri çocuk hakkında derhâl sosyal inceleme yapmak, hazırladıkları raporları kendilerini görevlendiren mercie sunmak,

b) Suça sürüklenen çocuğun ifadesinin alınması veya sorgusu sırasında yanında bulunmak,

c) Bu Kanun kapsamında mahkemeler ve çocuk hâkimleri tarafından verilen diğer görevleri yerine getirmektir.

(2) İlgililer, sosyal çalışma görevlilerinin çalışmaları sırasında kendilerine yardımcı olmak ve çocuk hakkında istenen bilgileri vermek zorundadır.

(3) Sosyal çalışma görevlilerinin, görevleri sırasında yaptıkları ve hâkim tarafından takdir edilen masrafları Cumhuriyet başsavcılığının suçüstü ödeneğinden ödenir” (Çocuk Koruma Kanunu,2005).

Sosyal çalışma görevlisinin görevi, çocuk ve aileye, danışmanlık ve yardım kisvesi altında sorumlu olduğu durum ve yaptığı cürüm ile ilgili destek olmaktır. Sosyal çalışma görevlisi atandığı görevi yerine getirmek amacıyla, duruşmaya katılır. Sosyal çalışma görevlisi, hâkimin çocuk hakkında vereceği kararlarda (tedbir kararı, uygulanması öngörülen yaptırım) , çocuğun kişilik yapısına ve içinde bulunduğu şartlara uygun tavsiyelerde bulunur. Mahkemenin çocuk ile ilgili kararı verildikten sonraki süreçte ise karara sebep olan sosyal olayın yansımalarının tedariki amacıyla destek olur. Örnek olarak , çocuğun sosyal yapıya entegre olmasıyla ilgili bir sorun varsa , sosyal çalışma görevlisi bu ortamı tesis eder ve denetler; ceza infaz kurumuna giderek çocuğa ziyaret gerçekleştirerek onun denetim ve gözetimini gerçekleştirir (Kırımsoy ve diğ., 2013.) Bu süreçlerin işletilmesi sırasında birinci öncelik çocuğun yararlarıdır. Uygulama aşamalarında ise gizlilik, yeterlik, ilişkiler, yöntemler ve açıklamalar gibi durumlar mevzu bahistir. Ayrıca rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bu doğrultuda çocuklarla iletişime geçme, görüşme ayarlama, çocuğun yaşamıyla alakalı görüş bildirme ve önlem faaliyetleri söz konusudur. Bu sebeple alanda istihdam edilen çalışmacıların kendi alanında rüştünü ispatlamış donanımlı kişiler olması istenmektedir (Demiröz ve Altındağ, 2012)

3.1. Aile mahkemesi bünyesinde boşanma ,velayet kişisel ilişki davalarında görevli uzmanlar

Aile mahkemelerinde çalışan uzmanlar, uygun bir zemin oluştuğunda tarafları önceden belli olan bir saatte bir araya getirerek görüşmeye çağırılmalıdır. Programlı bir görüşme kapsamında aile fertleriyle münferit görüşmeler yaparken görüştüğü kişinin görev ve sorumluluklarını bildirmeli ve görüşmenin amacıyla ilgili bilgilendirme yapmalıdır. Görüşme sürecinde kişilerin uzlaşmasına imkan tanınmalı, gereksinim duyulması durumunda taraflarla tekrar görüşme gerçekleştirmelidir. Aksi durumda istem olursa velayet, şahsi ilişki tesisi, boşanma mevzularıyla ilgili araştırma yapmalıdır. Konu ile ilgili dava dosyasını incelemek, rapor yazma aşamasından önce diğer paydaşlarla görüşmeler yapmak ,elde edilen bilgi ve verileri yorumlamanın neticesinde ortaya çıkan mevcut

verileri değerlendirdikten sonra raporlaştırarak mahkemeye sunması ayrıca duruşmaya çıkarılacak çocuğun hazırlanmasını sağlamak diğer görevlerindedir (Kırımsoy ve diğ., 2013.)

2003 yılında kurulup 2005 yılında faaliyetlerine başlayan Aile Mahkemeleri'nde uzmanlar görevlendirilmiş ve bu uzmanlar sosyal çalışma görevlileri ile benzer meslek gruplarından oluşmakta ancak çocuk gelişimciler Aile Mahkemeleri Kanunu'nda belirtilen psikolog, pedagog ve sosyal çalışmacılar arasında tanımlanmamıştır. Dava sürecine dâhil olan bu uzmanlar çocukların muhatap olduğu ilk kişidir. Bu bağlamda çocuğun dünyasını yakından tanıyan konuştuğu dili bilen gelişimi noktasında söz sahibi olan kişilerin varlığı önemli bir avantaj sağlamaktadır. Mahkeme sürecinde çocukların uzmanlarla görüştürülerek kendini daha rahat ifade edebilmesini ve süreçten en az zararla kurtarılmasını hedeflemektedir. Çocuğun yaşıyla ilişkili ifade vermesi gerektiği durumlarda yine uzmanlar çocukla gerçekleştirecekleri ön görüşme yoluyla süreç konusunda bilgilendirirler (Altındağ ve Sağlam, 2012).

3.2. Çocuk ve Çocuk Ağır Ceza Mahkemeleri'nde Çocuk gelişimci

Bu mahkemelerde çalışan uzmanlar Çocuk Koruma Kanunu kapsamında sosyal çalışma görevlisi olarak görev yapmakta ve hazırladıkları raporlarla korunmaya muhtaç ya da suça sürüklenen çocukların muhafazasını hak ve hukuklarını ve refahlarını güvence altına almayı amaçlamaktadırlar. Rapor hazırlama sürecinde aile ve çocuk görüşmeleri, dosya incelemesi, ev ziyaretleri yapmaktadırlar. Uzmanlar edindiği bilgilerle çocuklar hakkında Çocuk Koruma Kanunu'nda ifade edilen korumacı ve destek sağlayıcı tedbir önerilerinde bulunmaktadır. Uzmanlar bu önerilerde bulunurken korunmaya muhtaç çocukların dezavantajlı durumlarını, ebeveyn yeterliliklerini ve aile yanında yaşamasına neden olacak olumsuz koşulları değerlendirmektedir. Uzmanlar suça sürüklenen çocuklar için ise, çocuğun suç işlemesine neden olan etmenleri, bu etmenlerin ortadan kaldırılması için gerekenleri değerlendirmektedirler. Uzmanların Çocuk-Çocuk Ağır Ceza ve diğer ceza mahkemelerindeki bir diğer görevi de, suç mağduru çocukların soruşturma (savcılık) ve kovuşturma (mahkeme) aşamasında ifadelerinin alınması esnasında yanında bulunmak, onları sosyal ve duygusal açıdan savcılık ve mahkeme süreçlerine hazırlamaktır. Bu görevleri ile kesin bir düzenleme bulunmasa da temel olarak çocuğun ifade vermeye hazırlanması ve ifade sırasında heyecanını yenmesine yardımcı olması olarak söylenebilir. Bu açılardan bakıldığında çocuk gelişimciler, Çocuk Koruma Kanunu'nda sosyal çalışma görevlisi olarak tanımlanan mesleklerden bir tanesidir ve görev verildiğinde yukarıda anlatılan bütün görevleri yerine getirmekle görevlidir. Mesleki donanım açısından çocukları detaylı olarak değerlendiren, onları aile ve sosyal çevresi içerisinde ele alan ve gelişimsel açıdan karşı karşıya oldukları riskleri öngörebilen bir mesleki yeterliliğe sahiptir. Çocuğu gelişimsel olarak iyi tanıyan ve değerlendiren çocuk gelişimciler, ceza mahkemeleri ve savcılık süreçlerinde çocukları kapsamlı olarak değerlendirebilen ve onların yararına olan unsurları tespit edip bu doğrultuda çocuk adalet sistemine katkı sunabilen bir meslektir (Çocuk Koruma Kanunu,2005).

3.3. Ceza infaz kurumlarında çalışan çocuk gelişimciler

29.3.2020 tarihinde resmi gazetede yayımlanan “Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi İle Ceza Ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında” Yönetmelik çerçevesinde ceza infaz evlerinde **psiko-sosyal yardım servisi** bünyesinde çalışan çocuk gelişimcilerin görev tanımıyla ilgili Madde 12 de şu şekilde ifade edilmiştir.

“Psiko-sosyal yardım servisi; personel ve hükümlülerin ruh ve beden sağlığı ve bütünlüğüne ilişkin koruyucu, geliştirici programları araştıran, uygulayan ve gerektiğinde tedavi sürecine katılarak psikolojik destek ve müdahalede bulunan, ayrıca hükümlülerin bireysel özelliklerini, yaşam koşullarını ve suç işleme nedenlerini belirleyerek bireysel gelişmelerine yardımcı olan, kurum yaşamına uyumlarını ve toplumsal yaşamla uyumlaşmalarını sağlayan ve bireyin yeniden suç işlemesini engelleyecek önlemleri alan ve bu amaçla gerektiğinde kurum en üst amirinin bilgisi dahilinde, aileler ve sosyal çevreyle görüşme yapan servistir. Psiko-sosyal yardım servisinde; psikolog, sosyal çalışmacı, sosyolog ve çocuk gelişimi uzmanı görev yapar.” Bu madde bağlamında ceza infaz kurumlarında çalışan çocuk gelişimcilerin çocukların suça sürüklenme nedenleri tespit edip, yeniden suç işlemesini engellemeye yönelik çalışmalar yaparak sağlıklı bir rehabilite süreci işlemesine katkı sağlamaktadır.

3.4. Son Düzenlemeler

“Madde 33- (1) (Değişik cümle:17/10/2019-7188/35 md.)” “Adalet Bakanlığınca en az lisans öğrenimi görmüş olanlar arasından yeterli sayıda sosyal çalışma görevlisi mahkemelere görevlendirilmek üzere adliyelere atanır. Atamada; çocuk ve aile sorunları ile çocuk hukuku ve çocuk suçluluğunun önlenmesi alanlarında lisansüstü eğitim yapmış olanlar tercih edilir”

Bahsi geçen düzenlemedeki atananlar yerine görevlendirilmesi bağlamında uzmanların çocuk ve aile açısından süreçte yaptıklarında herhangi bir değişiklik olmamakla birlikte uzmanların sadece bağlı bulunduğu mahkemede görev alması yerine, bir müdürlük altında şubeler (hukuk, ceza) şeklinde toplanmaları, adli sürece giren her çocuk için bu müdürlük bünyesindeki uzmanların görevlendirilmesi amaçlanmaktadır.

“Madde 20 (3) (Ek:14/4/2020-7242/54 md.)” “Denetimli serbestlik müdürlüğü tarafından takip edilen çocuk için adli kontrol süresince rehberlik edecek bir uzman görevlendirilir ve çocuk hakkında yapılacak ihtiyaç değerlendirmesine göre iyileştirme çalışmaları yürütülür.”

En son yapılan bu değişiklikle çocuğu olası bir suça sürükleyebilecek etmenleri öngörüp bir kontrol mekanizması oluşturmayı amaçlamaktadır.

4. Özel eğitim Kurumlarında Çocuk Gelişimci

“Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve akademik yeterliliği açısından yaşitlarına kıyasla beklenen düzeyden başka farklılıklar gösteren” birey olarak ifade edilmektedir (Ataman,2009).

Özel eğitim kurumları; özel gereksinime ihtiyacı olan bireyin toplumla uyum sağlamaya yönelik ve sosyal yaşantıda tek başına destektsiz bir şekilde gerekli becerileri yapabilme ayrıca bilişsel, öz bakım, sosyal ve dil alanlarındaki gelişimi yaşına uygun okul yaşantısı ve ilgi alanları ile ilgili davranış öğretmek için bireye ve ailesine hizmet sunulan eğitim ortamı olarak nitelendirilmektedir(Çitil, 2013).

Dünyada “Özel eğitim” etkinliklerinin“ Victor’un Itard”öncülüğü ile yayıldığı bilinmektedir. Bu etkinlik özellikle;bilişsel alanda yetersizliği olan bireylerle yapılmıştır. Bu çalışmayı takip eden birçok bireysel çalışmalar yapılmıştır. Engellilerle yapılan ilk grup eğitimleri; özellikle işitme engelli ve zihin engelli bireyler için önemsenip çeşitli ülkelerde eğitime başlamıştır (Venn,2004).

Ülkemizde ise özel eğitim ilgili etkinlikler ; “1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi”nde işitme engeli olan bireylere eğitim verilmesi ile başlamıştır.Bu okul görme engeli olan bireylere eğitim ile devam edip daha sonra kapanmıştır. Daha sonra“Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu açılmış ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı”

bünyesinde özel gereksinimli çocuklara eğitim verildikten bir süre sonra “Milli Eğitim Bakanlığı” eğitim için çalışmalara devam etmiştir. Bu süreçte ders programında; kapsamlı değişikliğe gidilmiş ve özel gereksinimli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuştur(Avcıoğlu, 2017).

Özel eğitim hizmetinde çalıştırılmak üzere; Gazi üniversitesine bağlı birim içinde “Özel Eğitim Şubesi” kurulmuş. Ancak iki yıl sonra kapanmış daha sonra özel gereksinimli çocukların eğitilmelerine dair kanunlar belirlenmiştir. Buna istinaden “Anadolu Üniversitesi’nde Özel Eğitim bölümü” kurularak özel eğitimci mezunlarını vermeye başlamıştır. 1992’de “3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” açılmıştır. “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere bağlı özel eğitim esasları” düzenlenmiştir. Bu yüzden “özürlüler kanunu” ile taslak belirlenip, kanundaki maddeleri değiştirilmek üzere “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yayınlanmış ve sonraki aşamada eğitim öğretim ile ilgili son şeklini almıştır(Ataman,2011).

Özel eğitim kurumlarında; özel gereksinimli çocuklara yönelik hizmet sunan personeller kurum türlerine göre çeşitli görevlerde yer almaktadırlar. “Milli Eğitim Bakanlığı” bünyesine bağlı özel eğitim veren okullar ve kurumlarda; bireylerin eğitimi, gelişimi ve terapisinde; özel eğitimciler, dil ve konuşma eğitmenleri, psikolog, PDR programı mezunu, diyetisyen çocuk gelişimi mezunu, sosyal hizmetler mezunu ve odyolog gibi çeşitli alan uzmanları görev almaktadırlar (Eripek, 1998).

Özel eğitim kurumlarında çalışan uzmanlar/öğretmenler; eğitim ya da müdahaleler sağlayacakları bireylerin gereksinim duydukları gelişim alanlarını belirleyebilmek için değerlendirme yapmaktadırlar. Özel eğitim kurumlarında çocuk gelişimciler diğer uzmanlar gibi yaptıkları değerlendirmelerle; çocukların var olan performans düzeylerini belirleyerek uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesine ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) geliştirmesine hizmet etmektedir. Hazırlanan eğitim programının farklı gelişim alanlarındaki gereksinimlere ne şekilde cevap verdiği, program kapsamında uygulanan teknik ve yöntemlerin öğrenci performansında gelişme olup olmadığı, öğrenci programında uyarlama yapma gereksinimi belirleyebilmek için değerlendirme yapılmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Ayrıca özel gereksinimli çocukların; ailenin sosyo-ekonomik yapısı, ailenin eğitim düzeyi ve sosyal statüleri gibi konular ile ilgili daha etkileşimli ilişki kurmaları farklı teknik geliştirmelerini sağlar (Akçamete,2009). Çocuk gelişimi mezunları Özel eğitim alanındaki çalışmalarını sosyal hizmet kurumları bünyesindeki rehabilitasyon merkezlerinde de devam ettirmektedirler. Özel eğitim kurumlarında çalışan çocuk gelişimcilerin; öğrencileri değerlendirme aşamasında ayrıca rapor yazma sürecinde yer alması ve toplanan test analizleri, özel gereksinimli öğrenciye ve ailesine yönelik tüm tüm verileri, bilgileri itina ile düzenleyip bireyin/çocuğun okul hayatını etkileyen akademik çalışmalarda ve okul dışındaki sosyal yaşantısı ve birey ile ilgili detaylı çalışır ve bilgi verir. Özel gereksinimli çocuğa yönelik anlaşılır, kapsamlı, gerçekçi ve uygulanabilir önerileri içeren raporun hazırlanması çocuk gelişimciler tarafından yapılması önerilmektedir(Aksoy,2018). Bu durum özel eğitim kurumlarının daha sağlıklı ve nitelikli eğitim hizmeti verebilmesi açısından aynı çizgide yol alınmasına fayda sağlayacaktır.

5. Sosyal Hizmet Kurumlarında Çocuk Gelişimci

Sosyal politikalar bir ülkede yaşayan tüm bireylere özellikle de sosyal dezavantajlı ve korunmaya muhtaç gruplara yönelik olan güçlendirici, koruyucu, eşitliği ve sosyal adaleti sağlayıcı düzenlemeler olarak ifade edilebilir. Eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler, çalışma, sosyal koruma vb. birçok hizmet sosyal politikaların kapsam alanındadır. Sosyal devlet mekanizması, aileyi toplumun temel yapıtaşı olarak kabul etmiş ve ailenin ve toplumun refahını artırması esas almıştır(Çoban & Özbesler, 2009). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığında, Meslek tanımlarına uygun olarak Sosyal Hizmet niteliğinde görevler gerçekleştiren çocuk gelişimcilerin görevleri, Anayasa'nın 124. maddesi ve 2828 sayılı kanun uyarınca Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca çıkarılan birtakım yönetmeliklerce belirlenmiş bulunmaktadır.

Sosyal hizmet kurumlarında çalışan çocuk gelişimcilerle ilgili yönetmelikler incelendiğinde çocuk gelişimlerin kimi kuruluşlarda çocuk gelişimcisi sıfatıyla kimilerinde ise diğer meslek elemanlarıyla birlikte sosyal çalışma görevlisi sıfatıyla görev aldığı görülmüştür. Bu bölümde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde farklı pozisyonlarda çalışan çocuk gelişimcilerin görevleri incelenecektir.

5.1. Sosyal Hizmet Merkezleri Bünyesinde Çocuk Gelişimci

Sosyal Hizmet Merkezleri yoksullar, yaşlı ve engelliler, şiddet mağduru çocuk ve kadınlar, evsizler, sorunlu ve parçalanmış aileler gibi sosyal dezavantajlı birey veya gruplara toplumsal bütünlüğün sağlanması adına verilen eğitimlerle birlikte sağlıklı toplum, aile ve nesillerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

2013 yılında yürürlüğe giren Sosyal Hizmet Merkezleri yönetmeliği incelendiğinde Madde 20'de çocuk gelişimcilerin görevleri Sosyal Hizmet Merkezlerine başvuru yapan çocukları tespit etmek, gelişimsel takiplerini yapmak ve danışmanlık hizmetlerini almalarını sağlamak, gelişimsel problemi olan çocukların tanınmasını sağlamak, tedavi süreçlerinde yer almak ve bunları diğer kurumlarla birlikte organize etmek, mesleki yöntemler kullanarak çocukları değerlendirmek, eğitsel destek programları hazırlayarak aileye danışmanlık hizmeti sunmak şeklinde ifade edilmiştir (ASPB, 2013). Diğer kurumlardan farklı olarak bu kuruluş bünyesinde hizmet veren çocuk gelişimcilerin danışmanlık hizmetlerinde yer aldıkları görülmektedir.

5.2. Çocuk Evlerinde Çalışan Çocuk Gelişimciler

İlk olarak 2000 yılında başlayan Çocuk evleri hizmeti, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında haklarında tedbir ya da korunma kararı verilen 0-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bir iş veya meslek sahibi yapmak, izlemek ve desteklemek amacıyla yürütülmektedir (ASPB, 2008). 2017 yılında gerçekleştirilen yasal düzenlemelerle birlikte büyük binalar ve koğuş tipi yapılar yerine, çocuk yuvaları ve çocuk yetiştirme yurtları kapatılarak ev tipi hizmet modeline geçilmiştir. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayımlanan faaliyet raporunu göre 2018 yılı itibariyle ülkemizde 111 çocuk evleri sitesi, 1.192 çocuk evi bulunmaktadır; bu kuruluşlarda toplam 12.582 çocuğa fiilen bakılmaktadır (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2018). Çocuk gelişimciler ilgili yönetmelik uyarınca Çocuk evleri koordinasyon merkezinde (Madde 5) ve Çocuk Evi sorumlusu (Madde 6) olarak çalışabilmektedir. Çocuk evlerinde çalışan çocuk gelişimcilerin görev ve yetkileri ilgili yönetmeliğin 9. Maddesinde belirlenmiştir. Bunlar; çocuklara gelişimsel testler uygulamak, elde edilen sonuçlara göre bunları raporlaştırmak, çocukların gelişim alanlarına ve yaşlarına göre eğitim programları hazırlamak, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için diğer meslek elemanlarıyla iş birliği yaparak özel eğitim programı hazırlamak, çocuklara

toplumsal kuralları öğretilmesi adına mesleki çalışmalarda bulunmak, kuruluştaki çalışan diğer meslek elemanlarıyla koordineli bir şekilde çocukların gelişimlerini destekleyici etkinlikler yapmak şeklinde ifade edilebilir(ASPB, 2008).

5.3. Çocuk Destek Merkezlerinde Çalışan Çocuk Gelişimciler

Sosyal rehabilitasyon hizmetleri kapsamında hizmet veren çocuk destek merkezleri; suç mağduru olan, suça sürüklenen, refekatsiz, sokakta sosyal tehlikelerle karşılaşan çocuklardan hakkında koruma ve bakım tedbiri verilen 11-18 yaş arasındaki çocukları toplamla bütünleştirmek adına onlara, psiko-sosyal desteklerinin sağlandığı ve yaşamış oldukları olumsuzlukların etkilerinin en aza indirilmesinin amaçlandığı yatılı hizmet verilen bir sosyal hizmet kuruluşudur. AÇSHB 2018 yılı faaliyet raporuna göre, ülke genelinde 63 çocuk destek merkezi bulunmaktadır. 2018 yıl sonu itibarıyla 1.632 çocuk bu kuruluşlardan fiilen hizmet almıştır.(Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2018). 2015 yılında yürürlüğe giren Çocuk Destek Merkezleri yönetmeliği incelendiğinde Madde 34'de çocuk gelişimcilerin görevler ve yetkileri çocukları gelişimsel olarak izleyip değerlendirmede bulunmak, 18 yaşından küçük anne ve gebe çocuklara çocukların gelişimiyle eğitim vermek ve bunların takibini yapmak şeklinde belirlenmiştir (AÇSHB, 2015).

5.4. Kadın Konukevlerinde Çalışan Çocuk Gelişimciler

Kadın konukevleri cinsel, duygusal, fiziksel, sözlü ve ekonomik istismar ve şiddete uğrayan veya uğrama tehlikesi bulunan kadınların ve varsa beraberinde çocuklarının hiçbir ayırım gözetmeksizin psiko-sosyal ve ekonomik sorunlarının çözülmesi, güçlendirilmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla hizmet verilen geçici süreyle kalınabilen kuruluşlardır(AÇSHB, 2013). Çocuk gelişimciler kadın konukevlerinde sosyal çalışma görevlisi ve çocuk gelişimcisi sıfatlarıyla görev alabilirler. İlgili yönetmeliğin 39. Maddesinde çocuk gelişimcisi rolüyle üstlendikleri görev ve yetkiler çocukların gelişimleri bütünsel olarak takip etmek, varsa sorunlarına çözüm bulmak, bu konuda mesleki çalışmalar düzenleyip rehberlik hizmeti sunmak, konukevlerindeki annelere anne çocuk ilişkisi konusunda eğitim verip organize etmek, çocuklara yönelik sosyal faaliyetler yürütmek, travmaya uğramış çocuklar için uygun etkinlikler planlayıp uygulamak şeklinde ifade edilmiştir (AÇSHB, 2013).

5.5. Özel Gereksinimli bireylerin Bakımı, Rehabilitasyonu ve Aile Danışmanlığı Hizmetlerinde Görev Alan Çocuk Gelişimciler

Bakım, rehabilitasyon ve aile danışmanlığı hizmetleri verilen bu kurumların amacı 67691 sayılı yönetmelikte belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre bu hizmetler bir takım zihinsel, bedensel ve ruhsal özürleri nedeniyle toplum hayatına ayak uyduramayan özürlü bireylerin tespit edilmesini, incelenmesini, bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlandırılmalarını, bu kişilere verilen ve ailelerine verilen danışmanlık hizmetlerini ifade eder(AÇSHB, 2010). İlgili yönetmeliğin 43. Maddesinde çocuk gelişimcisinin görev ve yetkileri kuruluş bünyesinde bulunan ve müracaat eden özel gereksinimli bireyler için gerekli öğretim yöntem tekniklerini kullanarak çocukların gelişimsel özelliklerini belirleyerek uygun eğitim programı ve ortamı hazırlamak ve uygulamak, yapılan çalışmaları kayıt altına almak şeklinde belirtilmiştir (AÇSHB, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Çocuk gelişimciler Türkiye'de farklı kurum ve kuruluşlarda normal gelişim gösteren çocuklardan özel gereksinimli çocuklara, suça sürüklenen çocuklardan dezavantajlı çocuklara kadar her özellikteki çocuklar ve aileleri birlikte

çalışabilmektedirler. Bu çalışma sürecinde bazı kurumlarda görev tanımları açık ve net bir şekilde tanımlanmışken bazı kurumlarda bu konudaki süreç devam etmektedir. Bununla birlikte çocuk gelişimcilerin mesleki olarak katkı vereceği görev tanımlarının olmadığı yerlerde de bu durumun düzeltilmesi ve geliştirilmesine yönelik süreçler devam etmektedir. Bütün bu durumlar dikkate alınarak;

- Çocuk gelişimcilerin eğitimleri sürecinde mesleki anlamda standart oluşturulabilmesi için üniversitelerin çocuk gelişimi bölümlerinde bu yönde ortak bir ders oluşturulması yararlı olacaktır.
- Hastanelerde çalışan çocuk gelişimciler direk randevu sistemi ile hizmet verememektedir. Bu çalışma kapsamında, öncelikli görevi çocukların gelişimsel değerlendirmelerini izlemek ve takip etmek olan çocuk gelişimcilerin çocuklara ulaşma noktasında daha rahat olabilecekleri bir sistem ile çalışmalarının sağlanması önerilmektedir.
- Çocuk gelişimcilerin görev yetki ve sorumluluklarının bütün kurumlarda yönetmeliklerle açık bir şekilde tanımlanması sağlanacak hizmetlerin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Özellikle lisans eğitimi veren kurumlarda uygulamalara ağırlık verilmesi ve lisans eğitimi alan kişilerin kurumlarda doğrudan uygulama imkanına kavuşmaları donanımlı bir şekilde mezun olması açısından önemlidir.
- Lisans öğrencilerinin eğitimleri sırasında Uygulama yerlerinin farklı kurumlarda olması, daha çok tecrübe edinmeleri ve farklı çocukları ile etkileşimde bulunmaları açısından önemlidir.
- Çocuk gelişimcilerin çalışmadığı ancak mesleki anlamda katkı vereceği düşünülen kurumlarda uygulama eğitimleri verilerek bu kurumlarda farkındalık oluşturulması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- AÇSHB. (2008). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. Retrieved 10.05.2020, from <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonetmelikler/cocuk-evleri-calisma-usul-ve-esaslari-hakkinda-yonetmelik.pdf>.
- AÇSHB. (2010). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Özürlülerin Bakımı, Rehabilitasyonu Ve Aile Danışmanlığı Hizmetlerine Dair Yönetmelik. Retrieved 11.05.2020, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/09/20100903-4.htm>.
- AÇSHB. (2013). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında: Sosyal Hizmet Merkezleri Yönetmeliği. Retrieved 10.05.2020, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130209-3.htm>.
- AÇSHB. (2013). Kadın Konukevlerinin Açılması Ve İşletilmesi Hakkında Yönetmelik. Retrieved 11.05.2020, from <https://www.ailevecalisma.gov.tr/uploads/ksgm/uploads/pages/mevzuat/6-kadin-konukevlerinin-acilmasi-ve-isletilmesi-hakkinda-yonetmelik.pdf>.
- AÇSHB. (2015). ÇOCUK DESTEK MERKEZLERİ YÖNETMELİĞİ. Retrieved 11.05.2020, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.htm>
- Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, V. (2018). Özel eğitim. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-302.
- Akyüz E, 2013. Çocuk hukuku: çocukların hakları ve korunması. 3. baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabay, E. (2019). Çocuk Gelişimi Çalışma ve Uygulama alanları III : Sağlık Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve Adalet Bakanlığına Bağlı Kurumlar ve Kuruluşlar. Kaya, Ö.M.E. (Ed.) Kurum Uygulamaları içinde (s. 169-177), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E.Ü. & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Altındağ, Ö. Sağlam, M. Boşanma Sürecinde Çocukların Haklarının Belirlenmesi ve Korunmasında Aile Mahkemesi Uzmanlarının Rol ve İşlevleri. Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu 18-19 Mayıs 2012, Ankara.
- Altıparmak, F. ve Hesapçıoğlu, S. T. (2013). Muş devlet hastanesi çocuk gelişimi polikliniğine çocuk ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğinden yönlendirilen çocuk ve ailelerinin hizmet alma nedenleri ve sağlanan hizmetlerin incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 6-10.
- Ataman, A. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Avcıoğlu, H. (2017). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Berk, L. (2013). Çocuk Gelişimi. Çev. Onur, B. Ankara : İmge Kitabevi.
- Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi İle Ceza Ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Yönetmelik Sayı:2324/31083 Kabul Tarihi: 28.03.2020. Resmi Gazetede Yayımlanma Tarihi: 29.03.2020.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çoban, A. İ., & Özbesler, C. (2009). Türkiye'de aileye yönelik sosyal politika ve hizmetler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 31-42.

Çocuk Koruma Kanunu. Kanun Numarası: 5395. Kabul Tarihi: 03.07.2005. Resmi Gazetede Yayımlanma Tarihi: 15.07.2005.

Demirci, A. ve Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 3(4), 1-6.

Demiröz, F., Altındağ, Ö. 5395'in Değişen Yüzü: Sosyal Çalışma Görevlileri Üzerine Düşünceler. Uluslararası Çocuklar için Adalet Sempozyumu, 5-7 Aralık 2012, Ankara.

Doğan, A. ve Baykoç, N. (2015). "Türkiye'de Bulunan Üniversitelerin Lisans Programlarının Çocuk Gelişimi Açısından İncelenmesi. bildiri sunumu". Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Ankara(2012). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.

Eripek, S. (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Gander, J.M. ve Gardner, W.H. (2004). *Child And Adolescent Development*. Onur, B. (Çev. Edt.) (2015). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi.

Gençer, A. ve Yüksel, N. (2016). Sağlık personelinin hastanede görev yapan çocuk gelişimcilere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 9(43), 29-54.

Hacettepe Üniversitesi (2020). Çocuk gelişimi bölümü tarihçe. <http://www.cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17> adresinden elde edildi.

<https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonetmelikler/ozel-kres-ve-gunduz-bakimevleri-ile-ozel-cocuk-kuluplerinin-kurulus-ve-isleyis-esaslari-hakkinda-yonetmelik.pdf>.

Keskin, A.D., Salık, H., Akbaş, A., Bayram, B. ve Aral, N. (2017). Sağlık alanında görev yapan çocuk gelişimcilerin uygulamalarının incelenmesi. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 4(10), 198-206.

Kırımsoy, E., Acar, H., Yokuş Sevük, H., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, Ş., Özdemir, U., Mutlu, Y. Ve Baykara Acar, Y. (2013). Sosyal çalışma görevlileri için eğitim kitabı, Ankara: Türkiye'de Çocuklar İçin Adalet Projesi Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Öktem, D. (2012). "Türkiye'deki Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi ve Yaş Ayrımcılığına İlişkin Paradigmanın İncelenmesi", Türkiye'de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi, İHOP, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. MEB, (2020). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeli_gi_19022020.pdf

Personel Genel Müdürlüğü, MEB;(2019). http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/20162254_2020_Ocak_Sozlesmeli_Ogretmen_A_tama_Duyurusu.pdf



Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2002). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.

Reçber, B. (2018). İnsan hakları ve sosyal adalet açısından devletin çocuklara ve kadınlara yönelik sunduğu hizmetler: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı çalışanları örneği.

- Sağlık Bakanlığı, (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.17232&MevzuatIliski=0,27.04.2020>
- Sağlık Bakanlığı, (2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522-14.htm>, 27.04.2020.
- Sağlık Bakanlığı, (2020). <https://www.saglik.gov.tr/TR,11489/bakanlik-tarihcesi.html>, 27.04.2020.
- Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu, (1987). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3359.pdf>, 28.04.2020.
- Solak, M. (2014). Türkiye’de Sağlık Eğitimi ve Sağlık İnsan Gücü Durum Raporu <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/insangucu.pdf>, 28.04.2020.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). T.C. AİLE, ÇALIŞMA VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI 2018 YILI FAALİYET RAPORU. Retrieved 10.05.2020, from <https://ailevecalisma.gov.tr/media/33768/2018-yili-faaliyet-raporu.pdf>.
- Talim Terbiye Kurulu MEB, (2020). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/14162856_9_cizelgeveesaslar.pdf.
- Taştepe, T. ve Akyol, A.K. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(1), 29-54.
- Venn, J. J. (2004). Assessing student with special needs (3. Baskı). New Jersey: ABD: Pearson Education
- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK, (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.27923&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%C3%B6%C4%9Fretim%20eleman%C4%B1>.
- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK, (2020). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20901>.

Helikopter Anababalık ve Gençler Üzerindeki Gelişimsel Etkileri

Derleme Makale/ Review Article

 Cansu Hazal GÜÇLÜ, Başkent Üniversitesi
 Figen ÇOK, Başkent Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı son zamanlarda literatürde giderek daha fazla yer alan helikopter anababalık olgusunun nedenlerini ve gençler üzerindeki etkilerini kavramsal yapı içerisinde incelemektir. Bu çalışmada helikopter anababalığın kavramsal olarak tanımlanması ve helikopter anababalığın nedenleri, içinde bulunduğumuz tarihsel dönem ve kuşak kavramları değerlendirilerek ele alınmakta ve helikopter anababalığın sonuçlarına ilişkin araştırmalar farklı psikolojik boyutlarda (özerklik, kaygı, öz-yeterlik vb.) paylaşılmaktadır. Literatürde helikopter anababalık davranışlarının çocuklarının gelişimi açısından çoğunlukla olumsuz sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Helikopter anababaların çocuklarının akademik, sosyal ve kişisel yaşantılarına aşırı ilgileri ve müdahaleleri çocuklarının yaşama karşı hazırlıksız olmasına neden olmakta ve farklı olumsuz psikososyal sonuçları da beraberinde getirebilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Helikopter Anababalık,
Gençler,
Gelişimsel Etkiler.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.11.2020

Kabul Tarihi: 06.03.2021

Helicopter Parenting and Developmental Effects on Youth

Abstract

The aim of this study is to review the phenomenon of helicopter parenting, which has been increasingly included in the literature and its effects on youth in a conceptual structure. The conceptual definition of helicopter parenting, the reasons of helicopter parenting, the current historical period and generation concepts are also discussed and the research on the outcomes of helicopter parenting on different psychological dimensions (autonomy, anxiety, self-efficacy etc.) are included in this study. The literature shows that the helicopter parenting behaviours often have negative consequences for the development of their children. Helicopter parents' interests and interventions in their children's academic, social and personal lives cause their children to be unprepared for the challenges of life and may bring different negative psycho-social consequences.

Keywords

Helicopter Parenting,
Youth,
Developmental effects.

Article Info

Received: 11.02.2020

Accepted: 03.06.2021

(Atıf- How to cite)

Güçlü, C. H. ve Çok, F. (2021). Helikopter Anababalık ve Gençler Üzerindeki Gelişimsel Etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 134-150.

Sorumlu Yazar: Cansu Hazal Güçlü, chozdemir@baskent.edu.tr

Giriş

Üniversiteye kaydolmaya giden en az 18 yaşlarındaki öğrencilerin çoğunlukla anababalarıyla ancak genel olarak birkaç kişi ile birlikte üniversite kayıtlara gitmesi, üniversitelerde danışmanlar arasında ya da çeşitli akademik konularda anababaların eğitim süreçlerinde telaffuz edilir olmaları, anababaların okula gelerek, hocaları, öğrenci işlerini hatta üniversite yöneticilerini arayarak ya da mesaj yazarak üniversiteli çocukları hakkında bilgilenme ya da eğitim süreçlerini yönlendirme çabaları yeni bir durum. Daha açık bir ifadeyle üniversite kampüslerinde şimdilerde anababaların kendileri ya da ruhları geziyor! Hatta farklı kentte okuyan üniversiteli oğlunu her sabah telefonla kaldırarak uyanmasını sağlayan, üniversitenin öğrencisine vermiş olduğu sisteme giriş şifresini alıp sınav günleri (hatta belki notları) gibi bilgileri takip eden anababalara da rastlanabiliyor. Hatta ve hatta iş yerinen izin alıp üniversiteli çocuğunun uyumu için görüşmeye gelen annelerle karşılaşmak mümkün. Ne oldu da acaba anababalık çocukların bu kadar ileri yaşlarına yansıyan böylesi bir değişime uğradı? Muhtemelen bütün bunların gerisinde büyük ölçekli makro değişimler yer alıyor ve bu değişimler her eve farklı yansımalarla yeni bir anababalığın yaygınlaşması şeklinde kendini gösteriyor. Kuşkusuz bu anababalık davranışları herkes için geçerli değil ancak önemli bir değişime işaret eder gibi. Kızının üniversitede düzenlenen bir eğlenceye gerçekten katılıp katılmadığı hakkında hocasıyla konuşmak için randevu alarak üniversiteye gelen bir baba örneğine rastlamak eskiden hayal bile edilemezken şimdi olabilir hale geldi.

Helikopter Anababalık Kavramının Kapsamı ve Tarihçesi

Gelişen ve değişen dünyanın yeni kavramlarından olan “Helikopter Anababalık” son yıllarda pek çok farklı çalışmada ele alınmıştır. Sosyolojik, kültürel ve eğitimsel kavramlarla ilişkisi incelenen ve yaygınlığı gittikçe artan (Kwon, Yoo ve De Gagne, 2017) bu anababalık tipi pek çok değişkenle ilişkili bulunmuştur. Helikopter anababalık özerklik, iyi oluş, kimlik, uyum, öz-düzenleme, depresyon ve kaygı gibi pek çok psikososyal değişkenle ele alınmış ve incelenmiştir (Cui, Allen, Fincham, May ve Love, 2019; LeMoyne ve Buchanan, 2011; Pedersen, 2017). Helikopter anababalığın çocuklar ve gençler üzerindeki sonuçlarıyla ilgili çalışmalar giderek artmaktadır. Bu derleme helikopter anababalığın zararlı etkileri ve gençlikte de devam etmesinin gözlenmesi nedeniyle konuya ilişkin farkındalık yaratacak akademik bilgi birikiminin oluşmasında önemli bir katkı olarak görülmektedir.

“Helikopter Anababalık” kavramından ilk olarak Ginott’un (aktaran Hind, 2016) “Anababalar ve Ergenler” isimli kitabında söz edilmiştir. Ginott kavramı betimlerken, anababaların çocuklarının davranışlarının her ayrıntısını dikkatlice gözlemlemek için helikopter gibi etraflarında dolaştıklarını ve oradan oraya hızla uçtuklarını söylemiştir. Ancak kavramın tanımlanması yıllar sonra Cline ve Fay (1990) tarafından yapılmıştır. Helikopter anababalar, sürekli olarak çocuğunun çevresinde dönen, çocuk her sorunla karşılaştığında onu sorundan kurtaran, becerileri ve olay yerine hızlı ve kolay iniş özellikleri nedeniyle oldukça farklı anababalar olarak tanımlanmışlardır. Helikopter anababalar, çocuklarını strese karşı korumak, sorunlarını çözmek, sürekli destek olmak ve onay vermek için çocuklarının etrafında dönüp duran anababalar olarak tanımlanmışlardır (Hirsch ve Goldberger, 2010).

Literatürde helikopter anababalığın aşırı anababalıkla (overparenting) bağlantılarını ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ashton-James, Kushlev ve Dunn (2013) aşırı anababalığın belirli özelliklerini şöyle nitelemiştir: çocuklarının sorunlarını çözmeye ve çocukları riskten uzakta tutmaya çalışmak; çocuklarına sürekli istediklerini vermek; çocuklardan sürekli üstün başarı beklemek; çocuk için okul dışı etkinlikler, dersler ve çok sayıda program yapmak. Daha sonra LeMoyne ve Buchanan (2011) da helikopter anababalığın ayırt edici özellikleri olarak şunları belirlemiştir: çocuktan ayrı kalma karşısında aşırı kaygı, çocukların mikro düzeyde (ör, çocuğun çantası, odası, beslenmesi vb.) yaşamlarının sürekli yönetimi, çocuğun okul yaşamına hatta iş yaşamına aşırı katılım göstermek, sorunların çözümünde hep çocuğun yaşamında ve konunun ortasında olmak, çocuğun problem çözmesi ve karar vermesi konularında aşırı kaygılı olmak, çocuğun eğitimine ve geleceğine aşırı müdahale etmek. Bir diğer araştırmacı Yip de helikopter anababaların farklı rollerini şöyle tanımlamaktadır: bebek bakıcılığı (baby sitting); çocukları pamuklar içinde yetiştirmek (greenhouse providers); dedektiflik (çocuğu sürekli izlemek ve kendince gerekli değişimleri yapmak); sürekli yanında hazır bulunmak (stand-by), şikâyetçilik (çocuğu ilgilendiren kurumlar hakkında sürekli söylenmek ve şikâyet etmek), ayrıcalık arayıcılık (privilege seekers) anababanın sürekli çocuğu için ayrıcalık talebi (aktaran Leung ve Busiol, 2016).

Literatürde ayrıca helikopter anababalık hakkında kavramsal boşluklar olduğu da belirtilmektedir. Helikopter anababalığın aşırı anababalık tarzı mı (duyarlılık, talepkârlık, katılım/müdahil olma ve kontrol boyutlarında) olduğu ya da tamamen farklı bir anababalık tarzı mı olduğu konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (LeMoyne ve Buchanan, 2011; Segrin, Woszidlo, Givertz, Bauer ve Taylor Murphy, 2012).

Helikopter anababalık olgusunun etkilerinin çocuklar beliren yetişkin olduklarında da görülmesi anababalıkla ilgili geleneksel tanımlamalardaki (örneğin Baumrind ve Maccoby tarafından ele alınmış olan modeller) değişimleri yansıtmaktadır. Özellikle yaşam boyu gelişim anlayışı ve toplumsallaşmada ortaya çıkan sürekli değişebilen aşırı anababalık ya da aşırı kontrolcü anababalık anlayışı helikopter anababalığı ve bunun çocuğun ileri yaşlarında da görülmesini anlamamıza katkıda bulunmaktadır (Love, May, Cui ve Fincham, 2020).

Helikopter anababalar çocuklarını eylemlerinden sorumlu tutan herkese ve her duruma müdahale eden bireyler olarak düşünülmüştür. Hatta helikopter anababalar ‘Jetle çalışan turbo saldırı modu’ olarak da nitelenmektedir (Cline ve Fay, 2020). Helikopter anababalık çocuklarının mücadeleye girmek, rahatsızlık hissetmek ya da hayal kırıklığı yaşamak gibi -kendilerine göre -hiçbir olumsuzlukla karşılaşmasını istemeyen ve çocuklarına mükemmel bir dünya sunma arzusu içinde olan bir anababalık tarzı olarak tanımlanmıştır (Cline ve Fay, 1990).

Helikopter anababaların niyetleri kuşkusuz iyi ve olumludur. Beklendiği gibi “Çocuğa yönelik sürekli destek ve etrafında dönmek” anababalarca temelde çocuklarını yorgunluktan, üzüntüden uzak tutmayı amaçlar (Segrin ve diğerleri, 2012). Ancak bu iyi niyetli davranış ve tutumlar, çocuklarının gelişim sürecinde beklenmeyen bazı olumsuz sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle bu tür

anababalığın nedenleri, çocuklar ve gençler üzerindeki sonuçları giderek artan ölçüde önem kazanmaktadır.

Helikopter anababalığın nedenleri

Hangi özelliklere sahip olan anababaların helikopter anababalık örüntüleri gösterdiği araştırılmıştır. Bu konuda yapılmış araştırma birikimine bakıldığında gerçekten belli özelliklerin helikopter anababalıkla bağlantılı olduğu görülmektedir. Helikopter anababalar çoğunlukla iyi eğitim almış, çift gelirli, pek çok kaynağa (para, zaman, bağlantılar) ulaşma şansına sahip kişilerdir (Kantrowitz ve Peg, 2006). Helikopter anababalar çocuklarının hayatlarını kendilerinin temel ilgi odağı olarak görmektedir (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Sürekli önerilerde bulunmak, yönlendirici davranışlar, çocuklarını olumsuz sonuçlardan koruma ve sürekli olarak çocuğun mutluluğu ile meşgul olmak helikopter anababalığın tipik davranışları arasında yer almaktadır (Segrin ve diğerleri, 2012).

Helikopter anababalığın ortaya çıkmasına en önemli etkinin ailelerde ve anababalıkta zaman içerisindeki değişimler olduğu ileri sürülmektedir (Somers ve Settle, 2010). Aşağıda helikopter anababalığa katkıda bulunan nedenler olarak **anababalık kaygısı, anababalarda pişmanlık duygusu, kültürel nedenler, anababanın ve çocuğun toplumsal cinsiyeti ve cep telefonlarının rolü** sırayla açıklanmaktadır.

Anababalık kaygısı (Parental anxiety) Helikopter anababalıkta çocukların ve anababaların kaygılı ve kırılgan olması önemli bir neden olarak görülmektedir (Rathor, 2017; Stearns, 2004). Yapılan çalışmalar **anababa kaygısı ile anababa kontrolü** arasında güçlü bir ilişki olduğunu işaret etmektedir (Segrin, Woszidlo, Givertz ve Montgomery, 2013; Lungarini, 2015; Apetroaia, Hill ve Creswell, 2015; Stassart, Dardenne ve Etienne, 2017). Ayrıca anababalar çocukları üniversite eğitimi için evden ayırdıkları zaman da ayrılık kaygısı yaşayabilmektedirler. Yapılan çalışmalar daha yüksek düzeyde ayrılık kaygısı yaşayan anababaların çocukları üzerinde daha fazla psikolojik kontrol sağlama dolayısıyla helikopter anababalık davranışı gösterme eğiliminde olduğunu bildirmektedir (Segrin ve diğerleri, 2013). Anababalık kaygısının helikopter anababalığa katkıda bulunan bir etmen olduğu ve çocukların kaygısını da arttırdığı söylenebilir.

Anababalarda pişmanlık duygusu (Parental regret) Helikopter anababalıkta çocukların hata yapmasını önlemek amacının ve pişmanlık duygusunun önemli bir etmen olduğu bulunmuştur (Rousseau ve Sharf, 2018). Bu nedenle anababalar çocuklarının yaşamlarına ve çocuklarına ilişkin pek çok sorumluluk üstlenme ve çocuğuna yönelik aşırı korumacılık davranışları gösterebilmektedirler (Somers ve Settle, 2010; Zienty ve Nordling, 2018). Yani anababalar-çocuğun “Bir işi yapamayacağı” yönünde ortaya çıkabilecek bir başarısızlık duygusuna karşı o işi kendileri yaparak engel olmak yönünde davranışlar sergileyebilmektedir. Ayrıca anababaların **kaybedilen fırsatlar konusundaki olumsuz düşüncelerinin ve pişmanlık duygularının** çocuklara yansması daha kaygılı bir anababalığa neden olabilmektedir. “Ben kaçırdım! Çocuğum kaçırmam!” ya da “Bana yapılamadı! Çocuğuma ben yapayım!” şeklinde özetlenebilecek düşünceler ve bunun neden olduğu davranışlar helikopter anababalığa katkıda

bulunabilmektedir (Somers ve Settle, 2010). Pişmanlık duygusu ve beraberinde getirdiği davranışların helikopter anababanın kaygı düzeyini yükseltmesi olasıdır (Segrin ve diğerleri, 2013).

Kültürel nedenler Anababalık tarzları içinde yaşanan toplumdan etkilenmektedir. Araştırmalar kültürel mirasın ailelerin anababalık tarzına etkisi konusunda oldukça zengin veriler sunmaktadır (Chang, 2007; Natarajan, 2010). Kişilerin içinde bulunduğu kültürün yapısı, doğu ya da batı kültürünün özelliklerini taşıması, anababaların öğrendikleri ve kendilerine aktarılan anababalık tarzının özellikleri nedeniyle kültürün etkisi helikopter anababalık davranışlarının şekillenmesinde doğal bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016).

Anababanın ve çocukların toplumsal cinsiyeti Yapılan çalışmalarda, çocuklara algılanan anababalık tipi sorulduğunda daha çok annelerinin yaklaşımları üzerinden cevap verdikleri görülmektedir. Bu eğilimin sonucu olarak annelerin helikopter anababalık özellikleri gösterme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Schiffirin ve Liss, 2017; Locke, Campbell ve Kavanagh, 2012). Bu durum aynı zamanda anababalık ve bakım vermenin çocuklar tarafından annenin rolü olarak düşünüldüğü, anababalık kontrolünün anne ve babadan farklı şekilde algılandığı sonucunu düşündürmektedir (Rousseau ve Scarf, 2015). Ayrıca çocukların toplumsal cinsiyetinin de helikopter anababalık açısından değerlendirildiği bir çalışma bulunmaktadır (Buchanan ve LeMoyne, 2020). Helikopter anababalığın etkilerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada helikopter anababalık kadın öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile olumsuz, erkek öğrencilerde ise olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Buchanan ve LeMoyne, 2019).

Cep telefonlarının rolü Kuşkusuz bilim ve teknolojinin getirdiği değişimlerden biri olarak kişilerarası iletişimde cep telefonları günlük yaşamda önemli farklar ortaya koymuştur. Özellikle üniversite öğrencilerinin anababalarıyla cep telefonu aracılığıyla daha sık, yoğun ve geçmiş dönemlerden farklı nitelikte iletişim kurmaları da helikopter anababalık açısından önemli kaynaklardan biri olarak nitelenmektedir. Özellikle gün içinde birkaç kez iletişim kurmak yakınlığı iletişim biçimini farklılaştırmakta ve helikopter anababalık davranışlarını tetikleyici bir rol oynamaktadır. Öz düzenleme kuramına dayalı bilgi birikimi kapsamında özerklik (autonomy) ve bağlantılılık (relatedness) dengesi açısından konunun ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Kelly, Duran ve Miller-Ott, 2017).

Helikopter anababalığın tek bir nedeni olmasa da ele alınan faktörlerin helikopter anababalığın ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Gelişen teknoloji kaygılı anne babaların çocuklarını daha kolay izlemelerine (monitoring) yardımcı olmakta, anne babaların kültürel ve cinsiyet özellikleriyle birlikte geçmişte yapamadıklarını çocuklarında görme istekleri ve yönlendirmeleri helikopter anababalık davranışlarının görülme olasılığını arttırmaktadır.

Helikopter anababalık, tarihsel dönem ve kuşaklar

Helikopter anababalığın içinde bulunduğumuz tarihsel dönemin teknolojik olanakları ve sunduğu yaşam biçimi açısından da ortaya çıkmış bir özellik olabileceği ileri sürülmektedir. Örneğin

eskiden anababaların çocuklarına ev dışındayken ulaşmaları mümkün değilken, yukarıda söz edildiği gibi günümüzde telefon ve sosyal medya aracılığı ile çocuklarını yakından izlemekteler (LeMoyné ve Buchanan, 2011). Cep telefonlarının anababalarca çocukların ve gençlerin izlenmesinde kullanılması ve özellikle “Elektronik göbek kordonu” olarak nitelenmesi bu ilginç bağlantıyı oraya koymaktadır (Kelly ve diğeleri, 2017). Yani helikopter anababalık başta cep telefonları olmak üzere, günümüzdeki teknoloji ürünlerinin bireylerin yaşamlarına girmesi ile de büyük bir bağlantı göstermektedir.

Bu noktada kuşak kavramına dayanarak yapılan açıklamalar da mevcuttur. Her ne kadar kuşak kavramı daha toplumsal bir temele dayansa ve bireyi temel alan bilim dalları için biraz “Fazla genel” görünse de günümüzde ortaya çıkan helikopter anababalık olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamakta olduğu için bu incelemede bu bakışa da yer verilmektedir. Günümüzde çocukları ortaokul, lise ve üniversitede öğrenci olan anababaların çoğu **X kuşağındadır**. Bu kuşağın çocukları büyük ölçüde **Y veya Z kuşağındadır**. Dolayısıyla helikopter anababalık olgusunun gençler üzerindeki etkisini anlamak açısından X kuşağının anababalık özelliklerini değerlendirmeye almanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yetişkinlerin farklı özellikleri, farklı ideolojik ve siyasal yapıları olduğu kadar, doğdukları tarihsel dönem çerçevesinde şekillenmiş anababalık özellikleri de bulunmaktadır. Hatta anababalığın ötesinde, okullarda çocuklarının velileri olarak da bazı özel tarzlar benimsemiş oldukları ile ilgili bilimsel açıklamalara rastlamak mümkündür. X kuşağındaki yetişkinlerin iyi niyet ya da iyi düzenlenmiş kurumsal ilkelere ziyade, kişisel güvene odaklı anababalar ve veliler oldukları ifade edilmektedir. Bu kuşak anababalar veli olarak çocuklarının eğitimi konusunda karşılığında iyi düzenlenmiş eylem planları ya da müfredatlar görmek yerine gerçek ve güvenilir insanlar görmeyi tercih etmektedirler. Yardımlaşma ve gönüllük davranışlarında da kurumlar değil, yine ihtiyaç sahibi gerçek insanlar daha önceliklidir. Çocuklarının eğitimi ve gelişimi konusunda X kuşağı anababaları daha çok kariyer ve hayat başarısı bağlantılı değerlendirmelere giderler. Eğitimde onlara göre standartlar başarıyı sağlıyorsa değerli görülmektedir. Bu kuşaktaki anababalar için eğitim çıktıları yaşamın diğer alanlardaki konular gibi önemlidir ve tüm olası çıktıları görmek isterler. Dikkatli, gözü açık, riskten uzak, tüm seçeneklere odaklı bir anlayış onlar için oldukça ön plandadır. Yani genel olarak X kuşağı olan günümüz yetişkinlerinin yaşamlarındaki diğer özelliklerinin biçimlenmesi gibi anababalıklarının da helikopter anababalar olarak şekillenmesi yönünde açıklamalar mevcuttur. Araştırmalara göre X kuşağı üyesi anababalar çocuklarının yaşamında planlı olmaya, çocukların programlarının dengeli ve düzenli olmasına oldukça odaklıdır (Boyle ve Townsend, 2019). X kuşağına mensup helikopter anababaların çocuklarının iş yaşantıları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, helikopter anababalık ile çocuklarının iş tatmini ve bağlılıkları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur (Gomes ve Deuling, 2019; Howe ve Strauss, 2007).

Günümüzdeki Z kuşağının kuşkuculuk ve karamsarlık özelliği bazı araştırmacılar tarafından X kuşağı yetişkinlerce büyütülmüş olmalarına bağlanmaktadır (Boyle ve Townsend, 2019; Swanzen, 2018). X kuşağı yetişkinleri anababalar olarak tedbirli, planlı ve dikkatli olmak yönünde yetiştirilmiş bir kuşak

olarak nitelenmektedir (Boyle ve Townsend, 2019). Bu açıklamalar helikopter anababalığın anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Helikopter anababalığın gençler üzerindeki etkileri ve davranışsal sonuçları

Helikopter anababalık davranışlarının yalnızca çocukluk döneminde değil, üniversite yıllarında yani gençlik döneminde de devam ettiği görülmektedir (Fingerman ve diğerleri, 2012). Helikopter anababalar, ortaokuldan üniversiteye girişe, mezuniyet sonrası ve hatta profesyonel/kariyer aşamalarında dahi çocuklarının yaşamlarını çok yakından takip etme ve yönetme eğilimindedir (Zhao, 2012).

Helikopter anababalığın yetişkinliğe geçiş aşamasında olan çocuklar üzerinde bazı olumlu etkileri olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur. Anababanın çocuğun yaşamına ilişkin bilgi sahibi olması ve bu bilgi akışını sürdürmesi, daha düşük riskli cinsel ilişki, alkol ve zararlı madde kullanımı davranışların görülmesi ile ilişkili olarak bulunmuştur (Padilla-Walker, Nelson, Madsen ve Barry, 2008). Ayrıca helikopter anababalık, üniversite öğrencilerinde okul bağlılığı, okula ilişkin tatmin ve akademik personelle ilişki kurmak ile ilişkili bulunmuştur (Pryor, Hurtado, Sharkness ve Korn, 2008; Toepfer, 2008; Wolf, Sax ve Harper, 2009). Kwon ve diğerleri (2016) anababaların çocuklarının yaşamıyla ilgili olmaları ile çocuklarının üniversite yaşantılarındaki doyumun ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Ancak helikopter anababalar üzerinde yapılan araştırmalar en çok bu anababalık biçiminin gençler üzerindeki daha çok olumsuz etkileri üzerine odaklanmıştır. Aşağıda helikopter anababalığın gençler üzerinde etkilerini inceleyen araştırmalar etki gösteren psikolojik özelliklere göre açıklanmaktadır.

1. Özerklik

Helikopter anababalıktaki en büyük eksikliklerden biri çocukları gençlik döneminde olsalar bile özerkliği yeterince teşvik etmemeleridir. Oysa anababalarını özerklik destekleyici davranışlarda bulunan kişiler olarak değerlendiren gençlerin yetişkinliğe geçiş sürecinde daha iyi uyum sağlama eğiliminde oldukları öne sürülmektedir (Chirkov ve Ryan 2001). Özellikle anababanın yüksek düzey özerklik destekleyici davranışları yaşam doyumunu ve fiziksel sağlık ile doğrudan olumlu ilişkili olarak bulunmuştur (Reed, Duncan, Lucier-Greer, Fixelle ve Ferrago, 2016). Ancak bu destekleyici davranışlar çocukların akademik, kişisel ve sosyal yaşantılarına müdahale etme davranışlarını içerdiğinde, çocuğun gelişim alanlarında sorun yaşanabilmektedir. Bu durum, kişilerde depresyon düzeyinin artması ve yaşam doyumunu düzeyinin azalmasıyla ilişkilendirilmiştir (Schiffirin ve diğerleri, 2014).

Yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinde helikopter anababalığın özerklik desteği, ruh sağlığı ve iyi oluş üzerindeki etkisi cinsiyet ve etnik kökene göre incelenmiştir. Helikopter anababalık kadın öğrencilerde iyilik haliyle düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Erkek öğrencilerde ise yüksek düzeyde özerklik desteği düşük düzeyde sosyal kaygı ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca özerklik desteği açısından çalışma sonucunda etnik kökene göre farklılık bulunmamış, helikopter anababalığın gençlerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği bildirilmiştir (Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland, 2017).

Helikopter anababalık ve davranışsal bağlantılarını incelemek amacıyla Padilla-Walker ve Nelson (2012) tarafından yapılan çalışma sonucunda, helikopter anababalık davranışsal ve psikolojik kontrol, anababa-çocuk ilişkisi ve anababa katılımı ile olumlu, özerklik desteği ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmalara dayanarak anababaların kontrolcü tutumlarının çocuklarının özerklik gelişimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

2. Olumsuz bağlanma örüntüsü, yüksek düzeyde bağlılık ve ilgili değişkenler

Bir grup çalışma helikopter anababalarca yetiştirilen çocuklarda ortaya çıkan psikolojik örüntüleri incelemiştir. Helikopter anababalık çocuklarda bağımlılığının gelişmesini neden olabilmektedir. Bir araştırmada helikopter anababalar tarafından yetiştirilen gençlerin olumsuz ve sağlıksız bağlanma gösterdikleri bildirilmiştir (McGinley, 2018). Helikopter anababalık ile bağımlı kişilik özellikleri arasında açık bir ilişkinin olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur (Erkan, 2019). Montgomery (2010) gençlerle yaptığı çalışmada, helikopter anababalık ile bağımlı kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunu bildirmiştir. Helikopter anababalığın çocukların öz-yeterliklerinin düşük olduğu ve bu eksikliğin başkalarına bağlı olmalarına yol açabileceğini öne süren çalışmalar mevcuttur (Garst ve Ganon, 2015; Van Ingen, Freiheit, Steinfeldt ve Roberts, 2015). Ayrıca helikopter anababalığın çocukların sosyal yeterliklerini, duygu düzenleme becerilerini ve kimlik gelişimini zayıflatığı bildirilmiştir (Edwards ve Liu, 2002).

3. Yüksek kaygı düzeyi ve depresyon

Bir grup araştırmada helikopter anababaların çocuklarının ruh sağlığı üzerinde yüksek kaygı ve depresyona dönük etkilere odaklanmaktadır. Çok çeşitli çalışmalar bu tür anababalıkta çocuklarda yüksek depresyon, düşük yaşam doyumu, düşük özerklik, düşük yetkinlik ve sosyal ilişkilerde düşük düzeye işaret etmektedir (Schiffirin ve diğerleri, 2014). Ayrıca helikopter anababalık gençlerde nevrozizmle ilişkili bulunmuştur. Helikopter anababaların çocuklarının yüksek düzeyde nevrozizm gösterdiği bildirilmiştir (Montgomery, 2010; Odenweller ve diğerleri, 2014).

Helikopter anababalığın kadın gençlerde depresyona etkisini, uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik aracılığı ile araştıran bir çalışma sonucunda, annenin helikopter anababalık tutumları uyumsuz mükemmeliyetçilik aracılığı ile depresyonla ilişkili bulunmuştur. Helikopter anababaların çocuklarının başarılı olması yönündeki sürekli izleme ve kontrollerinin, mükemmeliyetçilik algısıyla birlikte depresyonla ilişkili olduğu görülmüştür (Hong ve Doh, 2018). Ayrıca bir başka çalışmada helikopter anababalık gençlerde depresyon, kaygı ve duygu düzensizliğinde aracı olarak bulunmuştur (Cui, Darling, Coccia, Fincham ve May, 2019). Özetle helikopter anababaların çocuklar üzerinde başarılı olma adına sergilediği sürekli çaba, çocuklarında yüksek kaygı ve diğer olumsuz duyguların görülmesine neden olabilmektedir (Locke, Kavanagh ve Campbell, 2016).

Helikopter anababalığın üniversite öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada, helikopter anababalık iyi oluşla olumsuz, kaygı, depresyon ve ilaç kullanımı ile olumlu ilişkili bulunmuştur (LeMoyne ve Buchanan, 2011). Bir başka çalışmada ise helikopter anababalık kaygı,

depresyon ve üniversiteye uyum sağlama sorunu ile ilişkili bulunmuştur (Darlow, Norvilitis ve Schuetze, 2017). Gençler üzerinde yapılan yeni bir çalışmada da helikopter anababaların çocuklarının yüksek kaygı gösterdiği bildirilmiştir (McGinley, 2018). Bu çalışmalar genel olarak helikopter anababalığın gençlik döneminde de devam etmesiyle gençlerde yüksek kaygı ve depresyon gibi psikolojik sonuçların varlığına işaret etmektedir.

4. Düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar ve baş etme becerileri

Helikopter anababalık davranışları çocuklarının bazı sosyal becerilerini de etkilemektedir. Çocuklarının karşılaştığı problemleri onların yerine çözen, davranışları üzerinde kontrol sahibi olan helikopter anababalar, çocuklarının sosyal yaşantılarında ve akran grupları içinde yaşanan sorunlar karşısında yetersiz kalmalarına neden olabilmektedirler. Helikopter anababalık davranışları bu tutumlarla büyütülen çocuklarda düşük başa çıkma becerileri görüldüğünü bildiren çalışmalar mevcuttur (Earle ve LaBrie, 2016; Hoskins, 2014). Ayrıca helikopter anababaların çocuklarının düşük başa çıkma becerileri ve yüksek kişilerarası bağıllık gösterdiği bildirilmiştir (Odenweller ve diğerleri, 2014).

Helikopter anababalık, gençlerde işlevsel olmayan başa çıkma davranışlarına yol açabilmektedir. Bir problemle karşılaşmak ve onunla başa çıkabilmek, çocukların bağımsız olarak deneyimlemesi ve geliştirmesi gereken bir beceriyken, helikopter anababalar çocuğunun yaşamını sürekli kontrol etme eğilimindedirler. Segrin ve diğerleri (2013) helikopter anababalık davranışlarının çocukların düşük başa çıkma becerileri sergilemelerine neden olduğunu önemle bildirmiştir. Ayrıca helikopter anababaya sahip gençlerin daha düşük düzeyde başkalarına yardım ve gönüllülük gibi olumlu sosyal davranışlarda buldukları öne sürülmüştür (McGinley, 2018).

5. Olumsuz eğitimsel, mesleki sonuçlar ve düşük akademik başarı

Helikopter anababalığın eğitimle bağlantısı konusunda karışık sonuçlar ortaya konmuş olsa da genel olarak olumsuz eğitimsel vurguların daha belirgin olduğu görülmektedir (Love ve diğerleri, 2020). Bu tür anababalığın çocuğunun yaşamına uygun olmayan düzeyde bir müdahale, yönlendirme ve destek içerdiği, bu davranışların ise çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişimini zorlaştırmakta ve güçleştirmekte olduğu açıkça ortaya konmuştur (Segrin, Givertz, Swaitkowski ve Montgomery, 2015).

Helikopter anababalığın çocukların akademik gelişimlerine etkisi de bazı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Gençlerde helikopter anababalık, duygusal karar verme ve akademik işlevsellik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, helikopter anababalık düşük duygusal işlevsellik, düşük karar verme ve düşük akademik işlevsellik ile ilişkili bulunmuştur. Anababaların bilgi arama davranışları, diğer helikopter anababalık davranışları olmadan gerçekleştiğinde, çocuklarının daha iyi karar alma ve daha yüksek akademik işlevsellik gösterdiği bildirilmiştir (Luebbe ve diğerleri, 2018). Ayrıca helikopter anababalık, öz-kontrol ve okul tükenmişliği beliren yetişkinlerde inceleyen çalışmada öz-kontrol, helikopter anababalık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin aracı değişkeni olarak bulunmuştur (Love ve diğerleri, 2020). Bu çalışma aslında helikopter anababalığın öz kontrol özelliğinin gelişmesine engel olarak akademik

konularda gençlerin zorlanmasına neden olduğunu göstermektedir. Yani genç birey adına ya da onun için sürekli sorumlulukları düşünen, yapan ya da yönlendiren birinin olması genç bireyin kişisel farkındalık ve kontrol becerisini riske atmakta, zayıflatmakta ve bireye dezavantaj sağlamaktadır. Helikopter anababalık gençlerin okula bağlılıkları (school engagement) açısından da önemli bir risk faktörü olarak belirtilmektedir. Helikopter anababaların çocuklarında düşük okul bağlılığı olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur (Padilla-Walker ve Nelson, 2012).

Kore’li gençler üzerinde algılanan helikopter anababalık, psikolojik uyum ve anababaların mesleki beklentilerini inceleyen çalışmaya sonucunda, yüksek helikopter anababalık puanları, yüksek kariyer beklentisi ve psikolojik uyum ile olumsuz ilişkili bulunmuştur (Lee ve Kang, 2018). Ayrıca helikopter anababalığın düşük akademik başarı ile ilişkili olduğunu bildiren önemli sayıda çalışma mevcuttur (Kim, Wang, Orozco-Lapray, Shen ve Murtuza, 2013; Shoup, Gonyea ve Kuh, 2009).

6. Öz yeterlik ve akranlara bağlanmada sorunlar

Üniversite öğrencilerinin sosyal ilişkileri incelendiğinde helikopter anababalık ile akran bağlanması ve öz-yeterlik düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür (Van Ingen ve diğerleri, 2015). Yani helikopter anababalık arttıkça akranlara bağlanmada ve öz yeterlikte sorunlar ortaya çıkmaktadır. Reed ve diğerleri (2016) çalışmalarında helikopter anababalığın doğrudan öz yeterlik ile olumsuz, öz yeterliğin ise kaygı ve depresyon ile olumsuz ilişkili bulunduğunu bildirmişlerdir.

Ayrıca anababaları kontrolcü ve aşırı korumacı davranışlar sergileyen bireylerin, başkalarının dikkati, onayı ve yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu bildirilmiştir (Odenweller ve diğerleri, 2014). Bu bireylerin düşük düzeyde başa çıkma becerileri kullandıkları, daha yüksek düzeyde narsizm gösterdikleri ve düşük öz yeterliliğe sahip oldukları öne sürülmektedir (Segrin ve diğerleri, 2013; Van Ingen ve diğerleri, 2015). Helikopter anababalık ile üniversiteye uyumun incelendiği bir diğer çalışmada helikopter anababalığın, düşük öz yeterlilik algısı ve düşük üniversiteye uyumla (düşük notlar, akademik uyum ve sosyal uyum) ilişkili olduğu bildirilmiştir (Darlow ve diğerleri, 2017). Benzer şekilde Leung ve Buisol (2016) anababanın çocuğun yaşamına yüksek müdahalesi ile çocuklarda düşük öz-yeterliği ilişkili bulmuştur.

7. Problem çözme ve karar verme becerileri

Helikopter anababaya sahip olmak, problem çözme ve karar verme becerilerini, fiziksel ve ruh sağlığını ve genel olarak iyi olma halini olumsuz yönde etkilemektedir (Reed ve diğerleri, 2016). Anababaların çocukları yerine karar verme ve problemleri onlar yerine çözme davranışları, çocuklarının bu becerileri deneyimleme imkanlarını azaltarak yetişkinlik rollerine hazırlık süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Araştırmalar daha çok ilişkisel nitelik taşıdığından bu konuda neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konduğu verilere ihtiyaç bulunmaktadır.

Çocuklarının karşılaştığı problemleri onların yerin çözen anababalar, çocuklarının yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bazı becerilerin gelişmesine engel olabilmektedir. Helikopter ebeveynleri olan

çocuklar, anababaları problemlerine ve kararlarına müdahale ettikleri için problemlerini çözme şansına sahip olamamaktadırlar (Segrin ve diğerleri, 2013). Bu durumun bir sonucu olarak, çocuklar gelecekte karşılaştıkları problemleriyle başa çıkamaz hale gelmektedirler (Van Ingen ve diğerleri, 2015, Segrin ve diğerleri, 2015).

8. *Yalnızlık*

Helikopter anababalık ile yetişen çocukların yalnızlık düzeyleri değerlendirildiğinde, helikopter anababaların çocuklarının diğer anababalık tarzlarında yetişen çocuklara göre daha fazla yalnızlık hissettiği görülmektedir (Taymaz, 2019). Helikopter anababaların çocuklarında daha yüksek düzeyde yabancılaşma görüldüğü bildirilmiştir. Bu çalışmalar helikopter anababaların çocukları adına her şeyi düzenlemeleri, onlara karar verme ve problem çözme fırsatı sağlamamaları ile sonuçlanmaktadır. Bu tarz tutumlarla büyütülen çocuklar sosyal gelişimlerinde akran iş birliği ve desteği açısından daha sınırlı bir sosyalleşme içindedir. Bu durum sonuç olarak yalnızlık hissini ve yabancılaşmayı arttırmaktadır (Klick ve Mitchell, 2016).

Türkiye’de Konuya İlişkin Araştırmalar

Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte helikopter ebeveynlik kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği geliştirme çalışması yaşları 13-45 arasında değişen 2020 katılımcı ile yürütülmüştür. Bir diğer ölçek çalışması Ertuna (2016) tarafından 200 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yine Yılmaz (2020) tarafından Türkiye’deki helikopter anababalık eğilimi ve demografik özelliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, annelerin babalara kıyasla daha fazla helikopter anababalık tutumuna sahip olduğu bildirilmiştir. Ayrıca algılanan helikopter anababalık tutumu en yüksek ortaokulda, en düşük lisansüstü eğitim kademesinde gözlenmiştir.

Okray’ın (2016) yaptığı çalışmada helikopter anababalık, iyi oluş, psikolojik ihtiyaçlar ve depresyon Türk üniversite öğrencileri örneğinde incelenmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin algılanan helikopter anababalık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu ve algılanan helikopter anababalık düzeyi ile depresyonun ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bir başka çalışma Lapsekili Uysal (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda helikopter anababalık çocukların kaygı düzeyi ve benlik algısı ile olumsuz ilişkili bulunmuştur.

Helikopter anababalık tutumlarının, üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve iyimserlikleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) tarafından 549 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda helikopter anababalık tutumları öz-yeterlik, iyi oluş, yaşam doyumu ve iyimserlik ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca temel yaşam becerileri ile helikopter ebeveynlik arasında olumsuz ilişki olduğu bildirilmiştir. Araştırma birikimine bakıldığında genel olarak helikopter anababalık ile ilgili çalışmaların sayısının giderek artmakta olduğu ve ele alınan değişkenlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada günümüzde yaygın olarak görülen ve çocukların ileri yaşlarında yani gençlik yıllarında da izlenen helikopter anababalığın tanımlanması, kısa tarihçesi, nedenleri, gençlik dönemindeki bireyler üzerindeki etkilerine dönük araştırma birikimi literatüre dayalı olarak ortaya konmaktadır. Tarihsel olarak kavram yeni olmamakla birlikte, giderek artan ölçüde önem kazandığı ve konunun gençler üzerindeki etkilerinin birçok araştırmaya yansdığı görülmektedir.

Gençler üzerindeki araştırma birikiminden yola çıkarak helikopter anababalığın gençlerde **özerklik, olumsuz ve sağlıklı bağlanma örüntüsü, yüksek düzeyde bağlılık, yüksek kaygı düzeyi, depresyon, düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar, baş etme becerileri, olumsuz eğitsel ve mesleki sonuçlar, düşük akademik başarı, öz-yeterlik, akranlara bağlanmada sorunlar, problem çözme, karar verme becerileri ve yalnızlık** ile ilişkisinin pek çok araştırmacı tarafından incelendiği görülmüştür.

Helikopter anababalığın en önemli motivasyonu kuşkusuz “Çocuğa destek olmaktır”. Anababa desteği gelişimsel olarak uygunsa da anababa davranışları özellikle özerklik gelişimini ve sağlıklı karar vermeyi destekliyorsa yararlı olabilmektedir. Özerklik destekleyici anababa davranışları çocukların yaşamında kritiktir, ayrıca büyümekte olan bireyin kendi sorunlarını çözme becerilerinin teşvik edilmesi kişinin baş etme becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Helikopter anababalığa ilişkin olumsuzluk büyük ölçüde sunulan destek değil, bunun çocuk için engelleyici bir nitelik kazanmasına dayanmaktadır. Ancak çocuğun bakış açısını ve bağımsızlığını düşünürken, büyümekte olan bireyin kendi sorunlarını çözme becerisinin teşvik edilmesi çok önemlidir (Deci ve Ryan 2000; Grolnick, Ryan ve Deci, 1991). Özetle konuya ilişkin olumsuzluk sunulan destekten değil kısıtlanan özerklikten kaynaklanmaktadır.

Bu sonuçlar anababa eğitiminin ve erken yaşlardan itibaren anababaların çocuklarını özerklik destekleyici nitelikte yetiştirmesinin önemine işaret etmektedir. Günümüzde değişen yaşam koşulları anababalara dış çevrenin daha tehditkâr olduğu yönünde görünmekte ve anababalar büyük ölçüde daha koruyucu ve çocuk odaklı bir çocuk yetiştirme sürecine geçmiş görülmektedir. Öte yandan giderek artan anababa eğitimi programlarında, anababalarla sosyal medyada düzenlenen buluşmalarda ve irilik ufaklı pek çok anababaları hedefleyen çocuk ve gençlerin gelişiminin desteklenmesi çalışmalarında helikopter anababalık olgusu açıklanmalı ve anababaların bu konuda daha bilinçli olmalarına yönelik önlemler alınmalıdır. Konunun hem akademik ortamlarda hem de anababa eğitimcilerinin bulunduğu çevrelerde ele alınması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Apetroaia, A., Hill, C., ve Creswell, C. (2015). Parental responsibility beliefs: associations with parental anxiety and behaviours in the context of childhood anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 188, 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.059>
- Ashton-James, C. E., Kushlev, K., ve Dunn, E. W. (2013). Parents reap what they sow: Child-centrism and parental well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 635-642. <https://doi.org/10.1177/1948550613479804>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. <https://www.jstor.org/stable/1126611>
- Boyle, M., ve Townsend, M. (2019). Reality Bites Back: To Really Get Gen Z, Look at the Parents, *Bloomberg*, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-10-15/midwest-surge-hits-highs-u-k-france-add-curbs-virus-update>
- Buchanan, T., ve LeMoyne, T. (2019). Helicopter parenting and the moderating impact of gender for university students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634794>.
- Buchanan, T., & LeMoyne, T. (2020). Helicopter parenting and the moderating impact of gender and single-parent family structure on self-efficacy and well-being. *The Family Journal*, 28(3), 262-272. <https://doi.org/10.1177/1066480720925829>
- Chang, M. (2007). *Cultural differences in parenting styles and their effects on teens' self-esteem, perceived parental relationship satisfaction, and self-satisfaction*. Doctoral Dissertation, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. https://kilthub.cmu.edu/articles/Cultural_differences_in_parenting_styles_and_their_effects_on_teens_self-esteem_perceived_parental_relationship_satisfaction_and_self-satisfaction/6684062
- Chirkov, V. I., ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Cline, F. W., ve Fay, J. (1990). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. Colorado Spring: Pinon Press.
- Cline, F., ve Fay, J. (2020). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. Third Edition. Colorado Springs, CO: NavPress Publishing Group.
- Cui, M., Allen, J. W., Fincham, F. D., May, R. W., ve Love, H. (2019). Helicopter parenting, self-regulatory processes, and alcohol use among female college students. *Journal of Adult Development*, 26(2), 97-104. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9301-5>
- Cui, M., Darling, C. A., Coccia, C., Fincham, F. D., ve May, R. W. (2019). Indulgent parenting, helicopter parenting, and well-being of parents and emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 860-871. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01314-3>
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., ve Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2291-2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Earle, A. M., ve LaBrie, J. W. (2016). The upside of helicopter parenting: Engaging parents to reduce first-year student drinking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 319-330. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1165108>
- Edwards, C. P., ve Liu, W. L. (2002). *Parenting toddlers*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (Vol. 1, pp. 45-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Erkan, E. (2019). *Bağımlılık kişilik özellikleri ile ebeveyn duygusal erişebilirliği ve helikopter ebeveyn tutumu ilişkisinde kişilerarası ilişki boyutlarının aracı rolü*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

- Ertuna, E. (2016). *The Turkish translation, and reliability, validity study of helicopter parenting instrument*, Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Fingerman, K. L., Cheng, Y. P., Wesselmann, E. D., Zarit, S., Furstenberg, F., ve Birditt, K. S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 880-896. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00987.x>
- Garst, B. A., ve Gagnon, R. J. (2015). Exploring overparenting within the context of youth development programs. *Journal of Youth Development*, 10(1), 5-18. <http://jyd.pitt.edu/ojs/jyd/article/view/416>
- Gomes, S. B., ve Deuling, J. K. (2019). Family influence mediates the relation between helicopter-parenting and millennial work attitudes. *Journal of Managerial Psychology*, 34(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JMP-12-2017-0450>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hind, B. Z. (2016). *Conceptualization, measurement, and effects of helicopter parenting on college students from the millennial generation*. Unpublished Dissertation. Western Michigan University, Kalamazoo. <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2931&context=dissertations>
- Hirsch, D., ve Goldberger, E. (2010). Hovering practices in and outside the classroom. *About Campus*, 14(6), 30-32. <https://doi.org/10.1002/abc.20007>
- Hong, M.-H., ve Doh, H.-S. (2018). Effects of helicopter parenting on depression in female emerging adults: examining the mediating role of adaptive and maladaptive perfectionism. *Korean Journal of Child Studies*, 39(6), 143-158. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2018.39.6.143>
- Hoskins, D. H. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4(3), 506-531. doi:10.3390/soc4030506
- Howe, N., ve Strauss, W. (2007). Helicopter parents in the workplace. *Great Falls, VA: Lifecourse*. <http://www.wikinomics.com/blog/uploads/helicopter-parents-in-the-workplace.pdf>
- Kantrowitz, B., ve Peg, T. (2006). The fine art of letting go: As parents, boomers face their final frontier: how to stand aside as their children become independent adults: where's the line between caring and coddling?" *Newsweek Magazine*, <http://www.newsweek.com/od/47719>.
- Kelly, L., Duran, R. L., ve Miller-Ott, A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2017.1310286>
- Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y. ve Murtuza, M. (2013). Does 'Tiger Parenting' exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 7-18. <https://doi.org/10.1037/a0030612>
- Klick, J., ve Mitchell, G. (2016). Infantilization by regulation. *Regulation*, 39(2), 32-37. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rcatorbg39&div=20&id=&page=>
- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., ve Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: the moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 939-949. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3>
- Kwon, K. A., Yoo, G., ve Bingham, G. E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment?. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 136-145. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0195-6>
- Kwon, K. A., Yoo, G., ve De Gagne, J. C. (2017). Does culture matter? A qualitative inquiry of helicopter parenting in Korean American college students. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1979-1990. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0694-8>
- Lapsekili Uysal, S. (2020). Helikopter ebeveynlerin çocuklarının benlik algısı durumlarının kaygı düzeyleri üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 613-625. <http://mts.sosyalarastirmalar.com/Makaleler/24dea7a1-bbe4-4497-bc5a-a7ed55d5553b.pdf>

- Lee, J., ve Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: the mediational role of parent-child affection and pressure from parental career expectations. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3672-3686. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1193-2>
- LeMoyné, T., ve Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Leung, J. T. Y., ve Busiol, D. (2016). Adolescents growing up in a "Greenhouse:" A literature review. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 9(4), 413-422. <https://search.proquest.com/docview/1864149721?accountid=15426>
- Locke, J. Y., Campbell, M. A., ve Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 249-265. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.29>
- Locke, J. Y., Kavanagh, D. J., ve Campbell, M. A. (2016). Overparenting and homework: The student's task, but everyone's responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.29>
- Love, H., May, R. W., Cui, M., ve Fincham, F. D. (2020). Helicopter parenting, self-control, and school burnout among emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 327-337. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01560-z>
- Luebke, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Sendlak, J. L., ve Fussner, L. M. (2018). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging adults. *Assessment*, 25(7), 841-857. <https://doi.org/10.1177/1073191116665907>
- Lungarini, A. (2015). *Parenting Styles and Their Relationship with Anxiety in Children*. Open Access Master's Theses. University of Rhode Island, Rhode Island. <https://doi.org/10.23860/thesis-lungarini-alyssa-2015>
- Maccoby, E. M. (1990). *Social development: psychological growth and the parent-child relationship*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- McGinley, M. (2018). Can hovering hinder helping? Examining the joint effects of helicopter parenting and attachment on prosocial behaviors and empathy in emerging adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1438985>
- Montgomery, N. (2010, May). *The negative impact of helicopter parenting on personality*. Poster session presented at the Annual Meeting of the Association of Psychological Science, Boston
- Natarajan, A. D. (2010). Culture and perceived parenting style: Implications for interpersonal and academic functioning in Indian and American college students. Doctoral Dissertation, Miami University, Ohio. <https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/miami1306110491/inline>
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., ve Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>
- Okray, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological well being, basic psychological needs and depression on university students. *Current Research in Education*, 2(3), 165-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/286817>
- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Madsen, S. D., ve Barry, C. M. (2008). The role of perceived parental knowledge on emerging adults' risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 847-859. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9268-1>
- Padilla-Walker, L. M., ve Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Pedersen, D. E. (2017). Parental autonomy support and college student academic outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2589-2601. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0750-4>
- Pryor, J. H., Hurtado, S., Sharkness, J., ve Korn, W. S. (2008). *The American freshman: National norms for fall 2007*. Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles, California.

- Rathor, S. (2017). *Literature review: Ramification of helicopter parenting on adolescents and emerging adults*. Leeds Beckett University, Leeds. https://www.researchgate.net/profile/Sneha_Rathor2/publication/331430336_Literature_review_Ramification_of_helicopter_parenting_on_adolescents_and_emerging_adults/links/5c78be1392851c6950493c48/Literature-review-Ramification-of-helicopter-parenting-on-adolescents-and-emerging-adults.pdf.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., ve Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136-3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Rousseau, S., ve Scharf, M. (2015). "I will guide you" The indirect link between overparenting and young adults' adjustment. *Psychiatry Research*, 228(3), 826-834. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.016>
- Rousseau, S., ve Scharf, M. (2018). Why people helicopter parent? An actor-partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(7), 919-935. <https://doi.org/10.1177/0265407517700514>
- Schiffirin, H. H., ve Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1472-1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., ve Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P., ve Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 470-479. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9859-2>.
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., ve Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(6), 569-595. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.6.569>
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., ve Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Shoup, R., Gonyea, R. M., & Kuh, G. D. (2009). *Helicopter parents: Examining the impact of highly involved parents on student engagement and educational outcomes*. Paper presented at the 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta, Georgia. <http://cpr.iub.edu/uploads/AIR%202009%20Impact%20of%20Helicopter%20Parents.pdf>.
- Somers, P., ve Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University*, 86(1), 18-24. <https://search.proquest.com/docview/755285216?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Stassart, C., Dardenne, B., ve Etienne, A. M. (2017). The role of parental anxiety sensitivity and learning experiences in children's anxiety sensitivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(3), 359-375. <https://doi.org/10.1177/1359104512470055>
- Stearns, P. N. (2004). *Anxious parents: A history of modern childrearing in America*. New York: NYU Press.
- Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: the parenting and teaching of generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125-150. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs92201818216>
- Taymaz, A. H. (2019). *Ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ile yalnızlık düzeyinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toepfer, S. (2008). *Flight pattern of helicopter parents: Emotional distance regulation*. Unpublished MSanuscrypt. Kent State University, Stark County.
- Van Ingen, D. J., Freiheit, S., Steinfeldt, J. A., ve Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling* 18(1), 7-20. <https://doi:10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x>
- Wolf, D. S. S., Sax, L., ve Harper, C. E. (2009). Parental engagement and contact in the academic lives of college students. *Naspa Journal*, 46(2), 325-358. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6044>

- Yılmaz, H. (2020). Türkiyede helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160. <https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.540233>
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31. DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201931114
- Yılmaz, H., ve Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 707-744. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1120167>
- Zhao, L. (2012). *The hymn of the helicopter parent: The relationship between parental monitoring and student's effort and academic performance.* Northwestern University, Illinois. <https://mmss.wcas.northwestern.edu/thesis/articles/get/804/Zhao2012.pdf>
- Zienty, L., ve Nordling, D. (2018). *Fathers are helping, mothers are hovering: Differential effects of helicopter parenting in college first-year students.* Celebration of Learning. <https://digitalcommons.augustana.edu/celebrationoflearning/2018/posters/19>