

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ ve EBEVEYNLERİNİN YAŞAM
POZİSYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ceren YOLDAŞ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA
2020

TEŞEKKÜR

En büyük hayallerimden biri olan çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine yüksek lisans yapma yolculuğunu bitirdiğim şu süreçte işimi daha çok sevmemi sağlayan, değerli fikirleriyle ve yardımlarıyla bakış açımı geliştiren, araştırmamın her aşamasını ilgiyle takip eden, beni her zaman motive eden, okul içinde ve dışında verdiği desteklerle onure eden, her seferinde iyi ki Hacettepe Üniversitesinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde öğrenci olma şansına sahibim dememi sağlayan, danışmanım olduğu için en büyük gurur ve mutluluk kaynağım olan çok değerli hocam Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na,

Yaşadığımız tüm zorluklara rağmen koşulsuz sevgi ve saygı ile her daim yanımda olan, maddi ve manevi destekleriyle bana güç katan, kendimi iyi hissettiren, hayatı ve hayata dair her şeyi paylaşmaktan zevk ve huzur duyduğum canım eşim, yol arkadaşım Burak ÖRS'e,

Gerek yüksek lisans eğitim sürecimde gerekse bilimsel bilgiyi elde etmeyi öğrenme sürecimde bilgi ve tecrübeleriyle bana her zaman destek olan biricik hocam Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN'e,

Bir telefon kadar yakınımda olan ve tez süreci ile ilgili tüm sorularımı içtenlikle cevaplayarak bana rehberlik eden sevgili hocam Araş. Gör. Esra IŞIK'a,

Araştırmada kullandığım ölçekleri geliştiren, uyarlayan ve çalışmamda kullanmama izin veren değerli hocalarıma, veri toplama sürecindeki desteklerinden dolayı okul idarecilerine ve ölçekleri özenle dolduran değerli anne babalara,

VE evlatları olduğum için kendimi her zaman çok şanslı hissettiğim, maddi ve manevi varlıklarıyla her daim yanımda olan ANNEME, tez hazırlık sürecinde ani vefatıyla kaybettiğimiz canım BABAMA teşekkürü tüm samimiyetimle borç bilirim. Umarım size layık bir evlat olabilir, her başarımda sizleri gururlandırmaya devam edecek çalışmalara imzamı atabilirim.

ÖZET

Yoldaş, C. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ve Ebeveynlerinin Yaşam Pozisyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 3-6 yaş dilimi içerisindeki 4109 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise %5 hata payı ile 387 çocuk ve onların ebeveynleri (290'ı anne ve 97'si baba) oluşturmuştur. Araştırma verileri Aile Bilgi Formu, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonları Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri, Bağımsız Gruplar T Testi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon kullanılmıştır. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında negatif; Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarının Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarında ise Ben İyiyim, Sen İyisin (negatif etki) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (pozitif etki) puanlarının davranış problemleri puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırma bulguları ilgili alanyazın incelenerek yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, davranış problemleri, ebeveyn, transaksyonel analiz, yaşam pozisyonları

ABSTRACT

Yoldaş, C. Examination of the Relationship Between Behavior Problems of Preschool Children and Parents' Life Positions. Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences, M. Sc. Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2020. The purpose of this research is to examine the relationship between preschool children's behavioral problems and parents' life positions. The universe of the research is 4109 children and their parents, who are in the 3-6 age range, who continue to the independent kindergartens and kindergartens of primary schools of Ankara Altındağ District National Education Directorate in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consisted of 387 children and their parents (290 mothers and 97 fathers) with a 5% margin of error. The research data were collected by Family Information Form, Preschool and Kindergarten Behavior Scale and Life Positions Scale. In the study, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk tests, independent Groups T Test, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test, One Way Variance Analysis (ANOVA), Pearson Correlation Coefficient and Multiple Regression were used in the analysis of the data. A negative correlation was found between externalised and internalised behavioral problems scores of the Preschool and Kindergarten Behavior Scale and Life Positions' I am OKEY, You are OKEY subscale and as well as founding positive correlation between total behavioral problems scores and Life Positions' I am not OKEY, You are OKEY and I am not OKEY, You are not OKEY subscales. Finally, in the results of the regression analysis related to predicting the Life Positions Scale subscale scores of Preschool and Kindergarten Behavior Scale scores, I am OKEY you are OKEY (negative effect) and I am not OKEY, you are not OKEY (positive effect) scores were statistically significant in predicting behavior problems scores. Results of the study were discussed, interpreted and appropriate suggestions were given within the scope of the literature.

Key Words: preschool period, behavioral problems, parent, transactional analysis, life positions

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİ HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Kapsam	1
1.2. Amaç	3
1.3. Varsayımlar	3
1.4. Sınırlılıklar	4
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri	5
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	12
2.1.2. Okul Öncesi Dönem Davranış Problemleri Tanım ve Sınıflama	20
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri ve Başa Çıkma	23
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri	52
2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi	55
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleriyle İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar	57
2.2. Transaksiyonel Analiz	62
2.2.1. Yaşam Pozisyonları	63
2.2.2. Ego Durumları	67

2.2.3. Zamanı Yapılandırma Stratejileri	72
2.2.4. Transaksiyonlar	74
2.2.5. Temas İletisi	75
2.2.6. Transaksiyonel Analiz ve Yaşam Pozisyonlarıyla İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar	77
3. GEREÇ ve YÖNTEMLER	81
3.1. Araştırmanın Modeli	81
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	81
3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Dağılımlar	82
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Aile Bilgi Formu	84
3.3.2. Yaşam Pozisyonları Ölçeği	85
3.3.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği	86
3.4. Veri Toplama Süreci	87
3.5. Verilerin Analizi	88
4. BULGULAR	89
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları	89
4.2. Demografik Değişkenler Açısından Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğine Yönelik Bulgular	91
4.3. Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Pozisyonları Ölçeğine Yönelik Bulgular	113
4.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonu Ölçeği Puanlarının İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi	136
4.4. Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	140
5. TARTIŞMA	142

5.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	142
5.2. Ebeveynlerin Yaşam Pozisyonlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	149
5.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonları Ölçeği İlişkileri Arasındaki Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	155
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	159
7. KAYNAKLAR	164
8. EKLER	
EK -1: Etik Kurul İzni	
Ek -2: MEB Araştırma İzni	
Ek -3: Aile Bilgi Formu	
Ek -4: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	
9. ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

- DÇ** : Doğal Çocuk
- EE** : Eleştirel Ebeveyn
- KE** : Koruyucu Ebeveyn
- TA** : Transaksiyonel Analiz
- UÇ** : Uygulu Çocuk
- Y** : Yetişkin

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	Problem davranışların sınıflandırılması.	21
2.2.	Utangaçlık belirtileri.	45
2.3.	Erken çocukluk döneminde uyku düzeni.	49
2.4.	Ebeveynlik Stilleri Matrisi.	53
2.5.	Okey Düzenegi: Şimdi Burada Neler Oluyor?	64
2.6.	(1) Yapısal Ego Durumu Analizi; (2) Fonksiyonel Ego Durumu Analizi.	67
2.7.	Egogram Örneği.	70
2.8.	Zamanı Yapılandırma Stratejileri Piramidi.	71

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. DSM V Davranım bozukluğu tanı kriterleri.	25
1.2. DSM V Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanı Kriterleri.	30
2.2. Çocuklarda Yaygın Görülen Obsesyon ve Kompulsiyonlar.	35
2.3. Yaşam Pozisyonu Tanımlayıcıları.	65
3.1. Araştırma kapsamında çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımı.	82
4.1. Yaşam Pozisyonları Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maximum değerleri.	89
4.2. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maximum değerleri.	90
4.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	92
4.4. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba yaşına göre t testi sonuçları.	93
4.5. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	94
4.6. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	96
4.7. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	98
4.8. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	100
4.9. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.	101
4.10. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.	102
4.11. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	103
4.12. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	104

4.13.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	105
4.14.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları	106
4.15.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	107
4.16.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	108
4.17.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analiz sonuçları.	110
4.18.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları.	111
4.19.	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	112
4.20.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	114
4.21.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba yaşına göre t testi sonuçları.	115
4.22.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	117
4.23.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	119
4.24.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	121
4.25.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	123
4.26.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.	124
4.27.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.	125
4.28.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	126
4.29.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	127
4.30.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	128
4.31.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları	129

4.32.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	130
4.33.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	132
4.34.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.	134
4.35.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları.	135
4.36.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları	136
4.37.	Araştırmada kullanılan değişkenlerin korelasyon analizi sonuçları.	138
4.38.	Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.	142

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamı, amacı, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Kapsam

Toplumun en temel birimi olan aile, en basit tanımıyla; evlilik ve kan bağına dayanan anne-baba ve çocukların birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerinden oluşan bir birliktir (1). Aile içi roller olarak da adlandırılan bu ilişki biçimleri özellikle 0-6 yaş olarak nitelendirilen erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Çocuk gelişiminde ailenin etkisi ile ilgili bugüne yapılan birçok çalışma ailenin çocuğun yaşamın ilk yıllarındaki kişilik gelişimlerini oluşturmada ve gelecek yaşantısındaki kararlarını etkilemede ilk ve en önemli basamak olduğunu vurgulamaktadır (2). Bu noktada anne babaların ebeveynlik algısı ile ilgili sahip olduğu olumsuz tutum ve davranışları çocuklarıyla olan iletişimlerini ve çocuklarının hayata karşı tutum ve davranışlarını da olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip olacaktır. Konu hakkında yapılan alanyazın çalışmaları ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler kuramayan çocukların kendisine ve çevresindeki bireylere zarar veren davranış sorunlarını gösterme eğiliminin daha fazla olduğunu vurgulamaktadır (3). Çocukların yaşadıkları topluma uyum sürecini olumsuz yönde etkileyen bu davranış problemleri parmak emme, tırnak yeme, alt ıslatma gibi alışkanlık bozukluklarından, saldırganlık, zorbalık ve suçluluk vb. anti-sosyal davranış kalıplarına kadar geniş bir yelpazeyi içinde barındıran sorunlardan oluşmaktadır (4). Çocukların sosyalleşmesini, var olan potansiyellerini kullanmasını ve yeni beceriler kazanmasını engelleyen bu davranış problemleri erken çocukluk döneminde fark edilip gerekli müdahale çalışmaları yapılmazsa çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha ciddi psikolojik sorunlara dönüşerek yıkıcı etkilere sahip olabilmektedir. Burada davranış problemlerinin bireysel, ailesel, çevresel ve kültürel vb. birçok iç ve dış etkenlerden etkilenebilen çok katmanlı bir yapı olduğunu göz önünde bulundurmak süreci çok yönlü değerlendirmek açısından oldukça faydalı olacaktır (5). Fakat araştırmalar bu noktada en önemli etkenin çocukların fiziksel,

duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı ilk yapı olan aile faktörünü vurgulamaktadır (6). Özünde her ebeveyn çocuklarıyla samimi ve uyumlu bir ilişki kurmayı ve sürdürmeyi istemekle birlikte ebeveyn ve çocuk ilişkisinin niteliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri de Transaksiyonel Analiz kapsamında ele alınan yaşam pozisyonlarıdır. Eric Berne tarafından temelleri oluşturulan Tranksaksiyonel Analiz Kuramı bireylerin hayatlarının gidişatını olumsuz yönde etkileyen ya da aksatan problemlere karşı bireyleri değiştirmek ve güçlendirmek üzere sistematik olarak kullanılan bir psikoterapi ve kişilik kuramıdır. Kişilerin potansiyellerini ve kendi hayatları üzerindeki kontrollerini desteklemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen Transaksiyonel Analiz Kuramının felsefesi her insanın “İyi (OKEY)” olduğu düşüncesine dayalı olup her bireyin biricik olduğuna ve herkesin varlık değerinin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır (7). Bu noktada kuramın alt başlıklarından biri olan Yaşam Pozisyonu kişilerin kendi benlik algılarını oluşturmasında ve başkaları hakkındaki duygu, düşünce ve tutum kalıplarını şekillendirmelerinde anahtar bir role sahiptir. Berne’e göre (8) her birey temellerinin erken çocukluk döneminde şekillendiği kendi ve başkalarına ilişkin varlık değeri algısıyla ilgili OKEY olma/olmama” üzerine biçimlendiren bir yaşam pozisyonu oluşturmaktadır. Bu yaşam pozisyonları “Ben İyiyim, Sen İyisin (+, +), Ben İyiyim Sen İyi Değilsin (+,-), Ben İyi Değilim, Sen İyisin (-, +) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (-, -) olmak üzere dört durumdan meydana gelmekte, bireylerin benimsediği yaşam pozisyonuna göre kişilik yapısı ve davranış örüntüleri şekillenmektedir (9). Bu bağlamda ebeveynlerin benimsemiş olduğu yaşam pozisyonunun çocuk yetiştirmede karşılaştıkları sorunlara yapıcı yaklaşımlarında ve duygu durumlarını ayarlamada önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin yaşam pozisyonları ile çocuklarının davranış sorunları arasında pozitif yönlü bir ilişki olabileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşam pozisyonlarından kaynaklanan ebeveyn-çocuk iletişimindeki duygu, düşünce ve davranışlar ile çocuklarının davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Amaç

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranacaktır.

- Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri annelerinin ve babalarının yaşına, evlenme yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna, mesleğine, aylık gelirine, çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine, yaşına, doğum sırasına, bakımında destek veren kişilerin varlığına ve aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin yaşam pozisyonları annelerinin ve babalarının yaşına, evlenme yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna, mesleğine, aylık gelirine, çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine, yaşına, doğum sırasına, bakımında destek veren kişilerin varlığına ve aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Varsayımlar

Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri annelerin ve babaların yaşına, evlenme yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna, mesleğine, çocukların yaşına, cinsiyetine, çocuk sayısına, doğum sırasına, bakımında destek veren kişilerin varlığına ve aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı varsayılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin yaşam pozisyonları annelerin ve babaların yaşına, evlenme yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna, mesleğine, çocukların yaşına, cinsiyetine, çocuk sayısına, doğum sırasına, bakımında destek veren kişilerin varlığına ve aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı varsayılmıştır.

Araştırmada rnekleme oluşturan çocukların ebeveynlerinin Aile Bilgi Formu’nu, Yaşam Pozisyonları leğini ve Okul ncesi ve Anaokulu Davranış leğini gerçeği yansıtır şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Mdrlğ’ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 3-6 yaş dilimi içerisindeki çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan ‘‘Aile Bilgi Formu’’, ‘‘Yaşam Pozisyonları leği’’ ve ‘‘Okul ncesi ve Anaokulu Davranış leği’’nin ölçtükleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, ebeveynlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine, okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemlerine ve transaksiyonel analiz hakkında gerçekleştirilen alanyazın çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1.Okul Öncesi Dönem Gelişim Özellikleri

Gelişim büyüme ve olgunlaşma konuları ile birlikte bireyin fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel alanlarda sürekli değişimini ve gelişimini inceleyen çok yönlü bir kavramdır. 3-6 yaş olarak ele alınan okul öncesi dönemde bu gelişim basamakları her yaşa, daha küçük çocuklarda ise her aya göre değişim göstermekte ve tüm gelişim alanları birbirleriyle iç içe geçmiş etkileşim örüntülerinden oluşmaktadır (10). Okul öncesi dönemdeki çocukların yaş dönemlerine ilişkin gelişim basamaklarını bilmek istenmeyen davranışların hangi noktada gelişimsel bir özellik hangi noktada bir davranış problemi göstergesi olduğunu ayırt edebilmek açısından önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Bu noktada sunulan bilgiler gelişimdeki bireysel farklılıklar hariç tutularak her bireyin yaş etkeni çerçevesinde akranlarına paralel bir gelişim seviyesi izlediği varsayılarak ele alınmıştır.

Bilişsel Gelişim

Çocuğun yaşadığı çevresini anlamlandırması ve zekânın olgunlaşması konularını ele alan bilişsel gelişim, düşünme, dikkat, bellek, problem çözme, çıkarımda bulunabilme vb. becerileri yapılandırarak çocuğun kendi hayatı üzerinde kontrol kazanmasını sağlayan zihinsel süreçleri içermektedir (11). Bu noktada konu hakkında gerçekleştirilen literatür çalışmaları çocukların bilişsel gelişim dönemlerine göre içinde buldukları çevrelerini nasıl gördüklerini ve algıladıklarını anlamak açısından oldukça yol gösterici olacaktır.

Bilişsel gelişim sürecinin yapıtaşlarının oluşturulmasında anahtar role sahip kuramcılardan biri olan Piaget'e (11) göre çocuğun çevreye uyum sağlaması için

bilgilerini aktif olarak kullandığı bilişsel gelişim, birbirini izleyen ve etkileyen dört evreden oluşmaktadır. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen ve hiyerarşik bir yapıdan oluşan bu evrelerde ilerledikçe bireylerin algılama, muhakeme etme ve problem çözme becerilerinde kayda değer gelişmeler gözlenmektedir (12). Sırasıyla bu evreler; duyuşsal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7yaş), soyut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve somut işlemler dönemi (11-15 yaş) şeklinde bir süreç izlemektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukları işlem öncesi dönemi gelişim özelliklerini göstermektedir. Piaget'e göre işlem öncesi dönemin en belirgin özelliği benmerkezciliktir (13). Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamakta yetkin olmamaktan kaynaklanan ve kasıt içermeyen bu egosantrik davranış örüntüleri okul öncesi dönem çocuklarında bireyler tarafından alay etme, düşüncesizce davranma ve karşısındaki kişiyi dinlememe, kişinin duygularını incitme ya da kullanılma olarak algılanabilmektedir (14). Okul öncesi dönem çocuklarında benmerkezci düşüncelere örnek olarak çocukların ebeveynlerine onların her istediklerini yapmak zorunda gibi davranması, herkesin onların oyuncağını kıskandığını düşünmesi, ya da güneşin sadece kendilerine geldiğini söyleyerek ağlaması vb. düşünce yapıları verilebilir.

Bu dönemde çocuklar nesnenin şekli değiştirildiğinde ağırlık, hacim, sayı, uzunluk vb. bazı niteliklerinin değişmediğini de kavrayamamaktır. Korunum kanunu olarak adlandırılan bu özellik çocuklarda 7 yaşından itibaren gelişmeye başlamaktadır. Konuyla ilgili Piaget'in çocuklar üzerinde gerçekleştirmiş olduğu korunum kanunu ile ilgili deneyler temel alınarak örnek vermek gerekirse; ebeveyn çocuğunun içeceğini ince uzun bir bardaktan geniş kısa boylu bir bardağa aktardığı zaman çocuğun içeceğinin azaldığını düşünerek ağlaması ya da gözünün önünde aynı iki büyüklükteki iki çikolatadan birinin ikiye bölünerek arkadaşına verilmesi diğerinin bölünmemiş şekilde kendisine verilmesi sonucu arkadaşına daha fazla çikolata verildiğini düşünerek sorun çıkarması kasıtlı bir eylemden ya da olası bir davranış probleminden ziyade Piaget'in de dile getirdiği gibi okul öncesi dönem çocuğunun korunum kanunu kazanamamasından kaynaklanan algısal bir yanılğı olabilmektedir (11).

Bu bilgilere ek olarak okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim performansları incelendiği zaman karşılaştıkları problemlere sonuç odaklı yaklaştıkları görülebilmektedir. Bu yüzden karşılaştıkları problemlere karşı mantık

yürütme ve olayın asıl nedenini anlamaya yönelik düşünceleri henüz gelişmeyen çocukların karşılaştıkları sorunların çözümlerine yüzeysel yaklaşabilmeleri mümkündür. Gelişim kuramcılarında Bruner da bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının İmgesel Dönemde olduklarını ve karşılaştıkları olayları fiziksel ve duyuşsal tecrübelerine dayanarak algıladıklarını belirtmektedir. Bu anlamda çocukların algılarına sıkı sıkıya bağılı olduğunu öne sürmektedir (15).

Piaget ayrıca okul öncesi dönem çocukların çevresinde cansız nesnelere canlı özellikleri aktarabildiğini ve bu şekilde onları zihinlerinde somutlaştırabildiğini vurgulamaktadır. Animizm olarak adlandırılan bu kavram çocuğun bir sonraki gelişim aşaması olan somut düşünce becerisi için önemli bir araç olarak görülmektedir (16). Bu nedenle cansız varlıklarla kurulan iletişim yetişkinler tarafından anormal davranış örüntüleriyle karıştırılmamalıdır. Okul öncesi dönem çocuğun merak ve öğrenme isteğinin oldukça yoğun olduğu bir süreçtir. Özellikle 3-4 yaş civarında çocuklarda gördüğü her yeni olayı, nesneyi sorma ve tatmin edici cevaplar elde edene kadar bu öğrenme güdüsünü sürdürme eğilimleri gözlemlenebilmektedir. Öğrenilen bilgilerin çocuğun tutum ve davranışları etkileme eğilimi olduğundan bu süreçte yetişkinlerin çocukları onların seviyelerine uygun doğru bir şekilde bilgilendirmeleri oldukça önemlidir.

Sosyal Duygusal Gelişim

Okul öncesi dönem çocuklarında tüm gelişim alanlarının desteklenmesi oldukça önemli bir unsurdur. Fakat araştırmalar özellikle sosyal duygusal gelişim alanında yaşanan uyarıcı eksikliğinin ileriki dönemlerde çözülmesi zor sorunlara yol açarak çocuğun hayatının seyrini olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır (17). Anne ve babaların ebeveynlik tutumlarının niteliği anlamlı bir ilişkiye sahip olan sosyal ve duygusal gelişim çocukların özerk, kendine güvenen, haklarını koruyan, empati yetisi olan uyumlu bir kişiliğe sahip bir birey olabilmesi için oldukça öneme sahiptir (18).

Bu bağlamda Bandura, ebeveynleri çocuklarının yetişkinlik yaşantısında duygu, düşünce, tutum, davranış, inanç ve değerlerini oluşturmasında en önemli rol modeller olarak görmüş ve sosyalleşme sürecinde çocukların ebeveynlerinin olaylar

karşısındaki tutum ve davranışlarını gözlem yoluyla içselleştirdiklerini belirtmiştir (19, 20). Bu bilgilerin yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarının hayal gücü yelpazeleri oldukça geniştir. Bu yüzden zaman zaman hayalle gerçeği karıştırma, hayali arkadaş edinme gibi durumlar görülebilmektedir (21). Topluma uyum gösterme sürecinde ise yaklaşık 4-5 yaş civarında çocuklar kuralları öğrenmeye ve uygulamaya yönelik olumlu davranışlar sergilemeye başlamaktadır (22). Bu dönemde hareket ve dil gelişimindeki ilerlemelere bağlı olarak çocuğun sosyalleşme sürecinde de kayda değer değişiklikler gözlemlenebilmektedir. 3,5-4 yaşından itibaren ise çocuklar arkadaşlarıyla iş birliğine dayalı oyunları daha fazla oynama eğilimi göstermektedir. Fakat gelişim dönemleri gereği çocukların sahip olduğu benmerkezci düşünce yapısı kalıcı arkadaşlık ilişkilerinin önüne geçerek anlık ya da tek yönlü arkadaşlıklar kurmalarına neden olabilmektedir (23). Arkadaş seçmenin daha çok fiziksel görünüşe, benzerliklere ve çıkar ilişkisine dayandığı bu dönemin kırılma noktası 7 yaşından itibaren başlar ve arkadaşlık ilişkileri çocuğun hayatında her geçen gün daha önemli bir boyuta taşınır. Okul öncesi dönemde özellikle 4-6 yaşları arasındaki çocuklarda başarısızlık durumlarını kabullenememesinden dolayı duygularını ağlama davranışı ile göstermeleri de doğal karşılanmalıdır. Bu dönemde çocuklar yaşanan duyguların anlık ve değişebilme özelliğine sahip olduklarını kavrayamadıklarından duygularını oldukça yoğun yaşarlar ve bu durumu çevrelerindeki bireylere de olduğu gibi yansıtabilirler. Fakat yaşla birlikte çocukların duygu kontrollerinde olumlu gelişmeler meydana gelmesi beklenmektedir (11). Özellikle 6 yaşından itibaren çocukların kendi ve başkalarını duygularının anlama yetilerinde önemli gelişmeler olmaya başlamaktadır. Bu noktada yetişkinlerin çocuklarla duyguları hakkında gerçekleştirdikleri konuşmaların çocukların duygu farkındalıklarının gelişmesinde önemli bir aracı rolü üstlendiği vurgulanmaktadır. Bu yüzden ebeveynlerin olaylar karşısında çocuklarına sergilemiş oldukları duygu, tutum ve davranış modelleri okul öncesi dönem çocuklarının kişilik gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Psikanalitik kuramın öncüsü Freud da bu bağlamda çocuğun yaşantısındaki olumlu ya da olumsuz nitelikteki her türlü yaşantının bilinçaltında saklanarak çocuğun gelecekte sosyal ve duygusal gelişimini şekillendirdiğine inanmaktadır (24).

Dil Gelişimi

Dil bir diğer anlamıyla konuşma yeteneği, insanların birbirleriyle duygu, düşünce, ihtiyaçlarını paylaşmalarını, sosyalleşmelerini sağlayan ve onları diğer canlılardan ayıran en önemli iletişim araçlarından biridir (25). Sosyokültürel gelişim kuramcılarında Vygotsky' e göre çocuklarda düşüncenin gelişimine bağlı olarak konuşmanın gelişimi de ilerlemektedir ve çocuğun konuşmadaki ilk ve en önemli amacı sosyal iletişim ihtiyaçlarının giderme isteğidir. Konuşmanın gelişimindeki bu ilk sosyal ihtiyaçlar zamanla çocuklar tarafından içselleştirilmekte ve bireysel bir hal almaya başlamaktadır. Bu yüzden Vygotsky çocuklarda konuşma gelişiminin toplumdan bireye doğru ilerlediğine inanmaktadır (26).

Çocuklar 3-4 yaşından itibaren ise dili amacına yönelik kullanmayı öğrenmeye başlamaktadır. Okul öncesi dönemi çocukları kelime dağarcıklarındaki gelişmeye paralel olarak dili duygu ve düşüncelerini ifade etmede, sorunları aktarmada rahatça kullanabilirler ve gerek günlük yaşantılarında gerekse kurdukları oyunlarda dilin kullanıma sıklıkla başvururlar. Çocuklar 4-5 yaşına geldiği zaman dil bilgisini kurallarına uymayı ve yetişkin formunda soru cümleleri üretmeyi pekiştirmeye başlamaktadır. 5-6 yaşlarında ise dilin kullanım şekli yetişkinlere yakın bir hal almaktadır. Olayları zamana akışına göre anlatma becerileri gelişen çocuklarda kişi zamirleri, çekim kuralları gibi dil bilgisi kurallarının kullanımı daha doğrudur. 6-7 yaşlarından itibaren ise çocuklarda olay örgüsünü mantıksal bir çerçevede anlatmada, dinlenme yetilerinde, kullandıkları kelimelerin çeşitliğinde ve telaffuzlarında kayda değer gelişmeler gözlenmeye başlanmaktadır (27).

Cinsel Gelişim

Okul öncesi dönem sosyalleşme becerileri ve kişilik gelişiminde kaydedilen ilerlemelerin yanı sıra cinsel kimliğin oluşması ve gelişmesi için de oldukça önemli bir zaman dilimidir. Bu noktada çocuklarda iki yaşından itibaren “ben kadını/erkeğim” düşünce kalıpları oluşmaya başlamakta ve bu doğrultuda cinsiyet rollerini edinmeye, içselleştirmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocukların gerek kendi bedenine gerekse kız ve erkek cinslerinin bedenine karşı cinsel merak duygusu ve keşfetme isteği de artmış durumdadır (28). Bu duruma bağlı olarak çocuklarda kendi

ve başkalarının bedenini gözleme ve cinsel ilgilere dayalı oyun kurma davranışları görülebilmektedir. Bu oyun türleri arasında en bilinenleri “anne-baba olma ve doktorculuktur” oyunlarıdır.

Freud’un psikanalitik kuramına göre çocukların okul öncesi dönemi cinsel gelişimlerinde başlıca haz kaynağı genital organları olmakta ve karşı cins ebeveyne daha fazla ilgi duymaktadır. Bu dönemde çocukların karşı cins ebeveynlerine duydukları sevgi, aynı cins ebeveynine karşı düşmanlık ve kıskançlık duygularını beslemesine neden olabilmektedir. Buradaki sevgi, düşmanlık ve kıskançlık hisleri sadece semboliktir ve çocuğun gözündeki bu “imkânsız rüya” ilişkilerde çocuğa hem olasılıklarla hem de sınırlarla mücadele etme fırsatı verir (29). Çocukların cinsel kimliklerinin şekillenmelerinde anahtar rolü üstlenen bu durumlar psikanalitik kuramda oedipal ve elektra kompleksleri olarak adlandırılmaktadır. Elektra karmaşasında kız çocukları babaya, oedipal karmaşasında ise erkek çocukları anneye yoğun ilgi duymaktadırlar. Bu dönemin sonlarına doğru yaşadığı bu yoğun ilgi ve kıskançlık durumlarının bir sonuç vermeyeceklerini anladıkları zaman çocuklar aynı cins ebeveynleriyle özdeşim kurup yaşadıkları bu çatışmaları aşma eğilimindedirler (30). Bu nedenle yetişkinler çocukların bu tarz davranışları karşısında endişeye kapılmamalı, durumun yaşa özgü bir gelişim dönemi olduğunu bilerek doğal karşılamalıdır. Çünkü aynı cins ebeveynlerini taklit ederek gerçekleştirdikleri bu özdeşim süreci çocukların ileride sahip olacakları cinsel kimlikleri ve rolleri için kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada çocuklara yaşamlarının ilk altı yılında sunulacak doğru cinsel eğitim uzun vadede bireylerin olumlu benlik anlayışı, dengeli bir kişilik geliştirmesi, sağlıklı bir cinsellik anlayışı kazanması, eşitliğe dayalı cinsiyet rol algıları kazanmada, toplumsal norm ve değerlere uygun cinsiyet kimliği geliştirmede anahtar bir role sahiptir (31).

Ahlak Gelişimi

En geniş tanımıyla ahlak, toplum bireylerinin kolektif bir şekilde benimsedikleri ve uymak zorunda oldukları kurallar, değerler ve davranış biçimleridir (32). Okul öncesi dönem çocukları diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlak gelişiminde de farklı birtakım aşamalardan geçerler. Çocukların oynadıkları oyunlar ile bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen Piaget’e göre bir

çocuğun çevresinde var olan kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmek onların ahlaki gelişimlerini anlamının ve değerlendirmenin ön koşuludur. Piaget, 2 yaş civarındaki çocukların oyunları kuralsız oynadıklarını, 2-6 yaş aralığında ise kuralların nedenleri ve onlara sağlayacağı faydayı anlayamadıklarından kuralları içselleştiremediklerini iddia etmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönem çocuklarında ahlaki gelişim sürecinin başlamadığını düşünmektedir. Ancak 6-10 yaşlarında kuralları takip etmede sık sık sorunlar yaşansa da çocukların artık kuralların ne anlama geldiği hakkındaki farkındalıkları daha da gelişmiştir (33). Bu noktada çocuklar bu kuralların otorite figürleri tarafından koyulduğunu düşündükleri için kurallarda esneme ve duruma göre değişiklikler yapılabilme fikrine açık olmayabilirler.

Bu bilgilere ek olarak ahlaki gelişim kuramcılarında Kohlberg de çocuklarda ahlaki gelişimin davranışın sonucuna göre şekillendiğine ve davranışın altında yatan nedenle ilgilenilmediğine inanmaktadır. Yapılan davranışın doğruluk kriterini belirleyen en önemli unsurun davranışın sonucunda sunulan ödül ve cezalar olduğunu dile getiren Kohlberg çocukların davranışları meydana gelen zararın büyüklüğüne göre değerlendirdiğini savunmaktadır. Bu düşünce kalıbına göre annesine yardım ederken dolaptan 5 tane yumurtayı düşürüp kıran bir çocuk, annesinden habersiz dolaptan çikolata alırken kavanozu kıran çocuğa göre daha suçludur çünkü 5 yumurta fiziksel olarak daha fazla zarara neden olmuştur ve çikolatayı habersizce almak bir ceza getirmeyeceğinden bardak kırmaya göre daha masum bir davranış olabilmektedir (34).

Psikomotor Gelişim

Büyüme ve merkezi sinir sistemindeki gelişmeler neticesinde isteme bağlı hareketlilik kazanma ve bu davranışların kontrol altında tutulma süreçlerini kapsayan psikomotor gelişim, özerk hareket etme ve çevresini keşfetme merakında olan okul öncesi dönem çocukları için çok önemli bir gelişim alanıdır (35). Bu dönemde erkek çocukları koşma, atlama, zıplama vb. kaba motor becerilerinde, kız çocukları ise el ve parmakların kullanıldığı ince motor becerilerinde daha ileridedir. Motor gelişimi alanında önemli araştırmaları bulunan Gallahue (36) okul öncesi dönem çocuklarının iki yaşından 6 yaşına kadar olan süreçte çocukların sistematik olarak koşma, atlama, zıplama, topa ayakla vurma, yakalama, sekme gibi temel hareket becerilerini kazandığını ve her geçen gün bu becerileri daha da geliştirdiğini öne sürmektedir. Bu

bağlamda bu hareket becerilerinin gelişiminin erken yaşta desteklenmesi hususu çocukların bağımsız yaşam becerileri kazanmasında ve sosyalizasyon sürecinde kritik bir öneme sahiptir.

Özbakım Becerileri

Gelişim dönemlerine uygun olarak çocukların kişisel bakımlarını özerk olarak yürütebilme sürecine yönelik yetilere özbakım becerileri denilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ailelerinin ebeveynlik tutumları ve onlara sundukları imkânlar çerçevesinde yaşla beraber ayakkabı giymeden, tuvalete gitmeye, dişlerini fırçalamadan kurallara uygun yemek yemeye kadar birçok beceriyi bağımsız ya da ufak bir yardımla gerçekleştirebilecek seviyeye kadar ilerlemektedir. Bu dönem çocuklarının kişisel hijyen, yemek ve düzen konusundaki farkındalıkları ve bilgileri oldukça gelişmiştir. Fakat bazı konularda hala bir yetişkinin desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu yüzden ilköğretime hazırlık sürecinin de önemli bir göstergesi olan özbakım becerilerinin kazanılması noktasında yetişkinlerin çocuklara kendi bakım süreçlerini bağımsız olarak sürdürebilecekleri deneyim olanaklarını sunmaları gerekmektedir (37).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Dünden bugüne insan davranışlarını ve altında yatan nedenleri anlamak için pek çok düşünce öne sürülmüştür. Psikoloji ağırlıklı olmak üzere sosyolojiden antropolojiye, hukuktan, dine kadar pek çok alan insan davranışlarını açıklama sürecine katkıda bulunmuş ve davranışı biyolojik, fizyolojik, nörolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere pek çok açıdan değerlendirmeye almıştır (38). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının kuramsal çerçevede ele alınması ise olası problem davranışların kavranması açısından oldukça yol gösterici olacaktır. Bu çerçevede araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri aşağıdaki kurumlar temelinde ele alınmıştır:

Davranışçı Kuramlar

İnsan davranışının sadece gözlenebilir özelliklerine odaklanması yönüyle diğer kuramlardan ayrılan davranışçı kuramlar duygu, düşünce ve güdülerin tepkiye dönüşmediği sürece ölçülebilme özelliği olmadığı için bilimsel olarak değerlendirilemeyeceğini öne sürmektedirler. Bu düşünceden harekete davranışçı kuramcılar insanların ve diğer canlıların öğrenme süreçlerinin birbirlerine benzer olduğunu, bu yüzden hayvanlarla gerçekleştirilen deneylerin insan davranışlarını açıklamakta kullanılabileceğini savunmaktadırlar (39). Davranışçı kuramların en bilinen kuramlarından biri olan klasik koşullanma kuramının sahibi Pavlov, köpeğiyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmalardan hareketle insanlara refleksler ve duyuşsal davranışları baz alan bir öğrenme türü sunulduğu zaman, istenilen davranışları kazandırma yönünde bir eğitim aracı elde edilebileceği sonucuna ulaşmıştır (40). Bu bağlamda uyuması için ebeveyni tarafından klasik müzik dinletilerek uyutulan bir çocuk için klasik müziğin bir süre sonra uyku saatinin geldiğinin habercisi olarak kendini uykuya hazırlaması klasik koşullanmaya örnek olarak gösterilebilir. Davranış kuramları başlığı altında en çok ele alınan konulardan biri de edimsel koşullanma kuramıdır. Skinner'ın öncülüğünü yaptığı edimsel koşullanma kuramında klasik koşullanmadan farklı olarak organizmada öğrenme bilinçli davranışlar sonucu oluşmuştur ve organizma önce tepki sonra davranış ile karşılaşmaktadır (41). Skinner'ın konuyla ilgili farelerle yaptığı deneyine çocuklardan üzerinden örnek olarak duşa girmek için hazırlanan bir çocuğun kırmızı musluğu çevirdiğinde sıcak su, mavi suyu çevirdiğinde soğuk su aktığını keşfettiği zaman üşümek için sıcak suyu kullanması gösterilebilir. Çocuk böylelikle kırmızı musluğu açarak istenmeyen soğuk sudan kurtulmayı öğrenecektir (42). Bu yüzden davranışçı kuramlar insanların gerçekleştirmiş olduğu tüm davranışların bireysel toplumsal yaşamdan edinilen tecrübelerle bağlı olarak öğrenme sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır.

Davranış Problemlerine Sosyokültürel Yaklaşım

Çocukların duygu, düşünce ve davranışlarının içinde buldukları toplumsal ve kültürel bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini savunan sosyokültürel kuramın öncüsü Vygotsky'e göre çocuklar dil, yazı, sayılar, semboller vb. psikolojik araçlar ve bilgisayar, telefon, takvim vb. teknik araçları kullanarak hayatları üzerinde

kontrol kazanmayı öğrenmektedirler. Çocukların dünyayı keşfetme ve davranış edinim sürecinde yetişkin yardımının önemi de vurgulayan Vygotsky'nin alana yaptığı en önemli katkılarından biri 'yakınsak gelişim alanı' savıdır. Burada yakınsak gelişim alanı bir çocuğun kendi başına mevcut gelişim düzeyi ile yetişkin ya da çocuktan daha yetkin olduğu düşünülen bir akranın sayesinde erişebileceği problem çözme seviyesi olan potansiyel gelişim seviyesi arasındaki farkı ifade etmektedir (43). Bu sırada çocuktan daha tecrübeli olan kişiler yine Vygotsky tarafından öne sürülen 'iskele' yöntemini kullanarak çocuklara gelişimleri için gereken destek fırsatını sunarlar (44). Bir başka deyişle iskele kavramı çocuğa rehberlik yapacak kişilerin yakınsak gelişim alanı kapsamında çocuğa yeni bir bilgi edindirme sürecinde kullandığı tüm yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Sunulan bu rehberlik çocukların ufuklarını geliştirme, işlevsel problem çözme becerileri kazandırma ve kendini kontrol etme yetkinliklerine katkı sağlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle çocuğun öğrenme sürecinde tecrübeli bireyler tarafından sunulacak desteğin niteliği çocukların uzun vadede duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkilemede oldukça önemli bir görevi olduğu ortaya çıkmaktadır (45).

Davranış Problemlerine Biyolojik Yaklaşım

Davranışın oluşumunda biyolojinin etkili olduğunu öne süren bu yaklaşıma göre bireylerin biyolojik sistemlerinde meydana gelen deformasyonlar vücudun kimyasını, beyin ve sinir sisteminin yapısını olumsuz yönde etkileyerek davranış bozukluklarına yol açabilmektedir (46). Beynin yapısında meydana gelebilecek zedelenmelerin ve bu tahribatların bireylerin davranışları üzerindeki olası sonuçları ile ilgili alanyazında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneğin beyinde oluşan frontal lob patolojilerinde bireylerde çözüm yollarının yanlış değerlendirilmesi, duygu durum bozuklukları veya soysal kayıtsızlık gibi sorunlar, beyincik patolojilerinde ise yüz tanıma, dikkat ve bellek gibi işlevlerde bozukluklara yol açabilmektedir (47, 48). Davranışın şekillenmesinde genetik etkenin de önemini vurgulayan biyolojik yaklaşımda ebeveynlerden gelen kalıtsal özelliklerin bireylerin tepki verme sürecini etkileyeceğini iddia etmektedir (48). Bunun yanı sıra hormonların da insan vücudundaki davranışları etkilemede önemli bir role sahip olduğunu savunan bu

yaklaşımına göre kana karışan hormonların salgılanma düzeyi kişileri fiziksel ve ruh sağlığı yönünden etkileme gücüne sahiptir (49).

Davranış Problemlerine Bilişsel Yaklaşım

Piaget'in bilişsel gelişim kuramının çocukların davranışlarını değerlendirmedeki rolünü anlamak için kuramında bilişsel gelişimi açıklamada kullandığı terimleri incelemek oldukça faydalı olacaktır. Piaget'e göre (11) çocuğun bulunduğu çevreye adapte olma süreci olarak nitelendiren zekâ, karşılaşılan yeni deneyimlere uyum sağlamayı gerektiren birtakım girişimleri de beraberinde getirmektedir. Özümleme (asimilasyon) ve Uyuma (akomodasyon) alt başlıkları ele altında bu Uyum (Adaptasyon) kavramları çocuğun yeni öğrendiği bilgiler karşısında yaşantısında denge süreci oluşturabilmesi açısından elzem bir öneme sahiptir. Burada asimilasyon yeni bir durum karşısında çocukların var olan bilgilerini kullanarak süreci ele almayı, akomodasyon ise çocuğun bu yeni durumlar karşısında var olan bilgilerini değiştirerek öğrenilen bilgiye yönelik zihninde yeni şemalar oluşturma sürecini tanımlamaktadır. Öğrenme kavramını akomodasyon sürecinin bir parçası olarak değerlendiren Piaget'e göre (50) çocuk deneyimlediği yeni bir nesne ya da durum karşısında var olan bilgilerinin yeterli olmadığını anladığı zaman bilişsel dengesinde tutarsızlıklar yaşamamak adına bu dengeyi akomodasyon süreci ile yeniden kurar ve zihinsel süreçlerinde dengeleme kazanmış olur.

Davranış Problemlerine Psikanalitik Yaklaşım

Sigmund Freud tarafından ele alınan psikanaliz kuramına göre bireylerin kişilik gelişimi id, ego ve süperego adlarını verdiği kavramlar arasındaki denge sürecinden meydana gelmektedir. Burada id, kişiliğin dürtüsel yönünü; süperego ahlaki yönünü temsil etmektedir. Ego ise id ve süperego arasındaki çatışmalar durumunda dengeyi sağlayan bir yapı görevini üstlenmektedir. İd çocukların yaşamlarının ilk yıllarında baskın olan bir dürtüdür ve biyolojik ihtiyaçların ne zaman ve nerede olursa karşılanması güdüsüne dayalıdır. Bu anlamda id zevk ilkesine göre çalışmaktadır (51). Çocukların bilinçlerinde baskı unsuru oluşturan uyum ve davranışa yönelik problemler ile id-süperego arasındaki olası çatışmaları dengeleme görevini kişilik gelişiminin ikincisi yapısı ego yürütmektedir. Süperego ise kişiliğin toplumsal yönünü oluşturarak

çocukların tutum ve davranışlarını başta ebeveynlerinin sonra toplumun istekleri doğrultusunda şekillendirme sürecini kapsamaktadır. Bu üç kavramın birbiriyle etkileşim içinde olması ve egonun dengeleyici görevi görmesine bağlı olarak bireylerde kişilik gelişimi esenliğini devam ettirmektedir. Karşılaşılan problemler durumunda çocukların egolarının işlevsel çalışmama durumunda ise içsel uyuşmazlık oluşmakta ve bu uyuşmazlık çocuklarda olası davranış problemlerine yol açabilmektedir. Bazı araştırmalar bu noktada id'in aktif olduğu durumlarda saldırganlık ve cinsel sapkınlıkların; süperegonun aktif olduğu durumlarda ise mantık dışı kaygı, suçluluk ve utanç duygularının yaşanabileceğini öne sürmektedir (48, 52, 53). Bu bilgilere ek Freud'un bireylerin davranışlarını tanımlamada kullandığı topografik kuram bilinç düzeylerini açıklamada önemli bir kuramdır. Bu kurama göre ise insanların duyguları, düşünceleri ve davranış örüntüleri bilinç, önbilinç ve bilindışı adı verilen zihinsel süreçlerin etkileşimleri sonucu oluşmakta ve doğrultuda bireylerin ruh sağlıkları şekillenmektedir (39).

Davranış Problemlerine Psikososyal Yaklaşım

Bireylerin hayatına yön veren süreçleri açıklamada psikososyal gelişim kuramını kullanan Eric Erikson insanların kişilik gelişiminin sosyal, kültürel ve psikolojik süreçlerin etkileşimine bağlamakta, kuramında bireylerin doğumdan ölüme kadar toplamda sekiz evreden oluşan kriz ve dönüm noktalarından geçerek kişilik gelişimlerini tamamladıklarını öne sürmektedir. Sırasıyla bu evreler; güvene karşılık güvensizlik (doğumdan 18 aya kadar), özerkliğe karşı utanç (18 ay- 3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), çalışma ve başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş), kimliğe kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (18-30 yaş), üretkenliğe karşı durgunluk (30-60 yaş) ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur (60 yaş ve sonrası) (24). Bireylerin kişilik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için her dönemde karşılaştıkları bu krizleri ve dönüm noktaları çözümlayebilmeleri gerektiği savunulan kurama göre çözülemeyen içsel çatışmaların uzun vadede bireylerin psikososyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (54). Bu bağlamda gelişim dönemlerinde karşılaşılan krizlerin sağlıklı çözümlenmesi sonucunda bireylerde kendini daha yetkin, umutlu, iradesi güçlü, hayata yönelik amaçları olan, güvenilebilir, sevilebilir ve bilgili kişiler olarak

gören güçlü ego durumlarını oluşturken; karşılaşılan krizlerin çözülememesi durumlarında ise benlik bütünlüklerinin bozulması, maruz kaldıkları bu olumsuz deneyimlere karşısında geriye çekilme, içe kapanma, çekingenlik, sorumluluklardan kaçma, dışlanmışlık hissi, aşağılama vb. ego patolojileri görülebilmesi mümkündür (55).

Davranış Problemlerinde Sosyal Öğrenme Kuramı

Günümüzde eğitim, psikoloji, ahlak, değerler eğitimi vb. alanlarda kullanılan sosyal öğrenme kuramı, bireylerin öğrenebilmesinin ön koşulunun bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin birbirleriyle gerçekleştirdikleri etkileşim örüntüleri olduğunu savunan Bandura tarafından geliştirilmiştir. Bu yönüyle öğrenmeye sosyal-davranışçı bir bakış açısı kazandıran Bandura kuramını insanların düşünce kalıpları, ahlak ve değer yargılarının nasıl oluştuğunu açıklayacak şekilde geliştirmiştir. Bu kapsamda sosyal davranışların öğrenilme sürecine yönelik çocuklar üzerinde yürütmüş olduğu deney ve araştırmalarında Bandura, yetişkinlerin model olma süreçlerinin ve sundukları sosyal pekiştiricilerin çocuklar tarafından gözlem ve taklit yoluyla içselleştirilerek uygulamaya konduğunu gözlemlemiştir (56). Olaya daha geniş çevreden bakıldığında sosyal öğrenme teorisinin çocukların tutum, davranış, değerlerin öğrenilme ve ahlaki yargıların şekillendirilme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Fakat bu süreçte çocuklar tamamen pasif bir rol izlememektedirler. Bu noktada Bandura (57) çocukların çevresinde maruz kaldığı uyarıcılardan hangilerini özümseyip hangilerini özümsemeyecekleri konusunda bir bilince sahip olduğunu da vurgulamaktadır. Ancak dışarıdan gelen uyarıların ve pekiştiricilerin çocukların davranışlarını yapılandırma sürecindeki önemi de küçümsenmemelidir. Dolayısıyla sosyal öğrenme teorisinde çocuklar model davranışlar ve sosyal pekiştiriciler sayesinde başkalarını taklit ederek de pek çok şeyi öğrenebilmektedir. Bu yüzden çocuk yetiştirme sürecinde gerek aile, gerek sosyal çevre gerekse medya açısından çocuğa sunulan modellerin örnekliği ve ailelerin hayata karşı geliştirdikleri yaşam pozisyonlarının niteliği çocuklarda istendik davranış kalıpları oluşturabilmek açısından büyük bir önem teşkil etmektedir (58).

Davranış Problemlerinde Bağlanma Kuramı

Yaşamlarının ilk yıllarında bebeklerin kendilerini güvende hissetmek, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını gidermek için onlara bakım veren kişilerle kurdukları bağa bağlanma denilmektedir. Kuramın öncüsü Bowlby'e göre bebekler içgüdüsel olarak kendilerini algıladıkları tehditlerden korumak için bakımından sorumlu olan birincil kişiye (genellikle anneye) güvenme, bağlanma ihtiyacı hisseder. Eğer bu süreçte yetişkin çocuğun bu taleplerini karşılar ve ihtiyaçlarına duyarlı olursa aralarında sağlıklı bir ilişkinin göstergesi olan güvenli bağlanma gelişir. Bebek ve yetişkin arasında bakım ve sevgi ilişkisinde tutarsızlıkların olduğu aksi durumlarda ise bebek ona bakım veren kişiyle güvenli bir bağ geliştiremez ve çevresine karşı kuşkucu, huzursuz ve güvensiz bir tutum geliştirir (59). Yaşam boyu sürme özelliğine sahip olan bağlanmanın ilki çocuk ile anne arasında gerçekleşmekte ve bu dönemde oluşturulan bağlanma stili bireylerin gelecek yaşantılarını etkileyerek arkadaşlık ve romantik ilişkilerde olan bağlanma stillerini de etkilemektedir. Kuram temelde insanların güvenli, kaygılı-kararsız ve kaygılı-kaçıncı olmak üzere üç tür bağlanma stiline sahip olabileceğine ve benimsenen bağlanma biçimine göre bireylerin dünyalarını anlamlandırabileceklerini ve ilişkilerine yön vereceklerini vurgulamaktadır. Bağlanma stillerinin çocukların yaşamlarını nasıl etkileyebileceği ile ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalar süt çocukluk yıllarında güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan akranlarına kıyasla arkadaş edinme, stresle baş etme, karşılaştıkları problemleri çözme, bağımsız hareket etme dikkat gerektiren işlere başlama, dikkati sürdürme ve akademik becerilerde daha başarılı olduklarını öne sürmektedirler (60, 61).

Davranış Problemlerine Hümanistik (İnsancıl) Yaklaşım

İnsanı merkezine konu alan hümanistik yaklaşımın amacı insan davranışlarını açıklamaktan ziyade anlamaya çalışmaktadır. Bu düşünceye paralel olarak kuramda deneysel çalışmalar reddedilmekte ve insanların duygu ve düşüncelerini anlamaktan uzak nesnellik kaygısı taşıyan her türlü bilimsel çalışmaların insanlığın özünü açıklamada yetersiz kalacağı ya da insanları yanılgıya düşüreceği iddia edilmektedir. Kuramın en önemli temsilcileri Rogers ve Maslow'dur (39). Geliştirmiş olduğu benlik kuramında kişilerin kendileriyle ilgili duygu, düşünce, algı ve kanaatlerinin benlik bilinçlerini oluşturduğunu öne süren Rogers, bu benlik bilincinin kişinin hayattaki

yerini nasıl algıladığına paralel olarak kendi hakkında olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturabileceğini düşünmektedir. Bu yüzden koşulsuz sevgi ve kabulün bireylerin sağlıklı benlik algıları gelişimindeki rolünün altı çizilmektedir (62). Hümanistik kuramın diğer temsilcisi Maslow ise insanların birtakım hedefler çerçevesinde yaşamlarına yön verdiklerini ve bu hedeflere ulaşmak için duyulan ihtiyaçların sınırsız olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın doğası gereği bu hedefleri gerçekleştirme arzusu ise belirli bir hiyerarşi çerçevesinde ilerlemektedir. Aşağıdan yukarıya sırasıyla yiyecek, su, barınma vb. fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacı, ait olma/ sevgi ihtiyacı, değer verilme/ saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme olarak beş ayrı basamaktan oluşan ve ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak tanımlanan bu katmanlarda bir alt basamaktaki ihtiyaçlar giderilmediği sürece bir sonraki basamağa geçilememektedir (63). Kuramda sunulan hiyerarşi basamakları incelediğinde ilk iki basamak bireylerin fiziksel ihtiyaçlarını, diğer basamaklar ise bireylerin sosyalizasyon süreçlerindeki sosyal ihtiyaçlarını temsil edecek beklentileri içermektedir. Bu bilgilerden hareketle bireylerin sosyalleşme süreçlerinin ön koşulunun ilk iki basamakta yer alan fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması olduğu öngörülmektedir. Bireylerin yaşam kalitesini etkilemede birincil öneme sahip bu gereksinimlerin tedarik edilememesi durumlarında sonraki basamaklara geçilmenin ve yaşamdan doyum sağlamanın mümkün olmayacağı savunulmaktadır (64).

Davranış Problemlerine Ekolojik Sistem Yaklaşım

Eklektik bir yaklaşımın ürünü olan ekoloji yaklaşımı insanların bio-psiko-sosyal bir varlık olması nedeniyle çevresini etkileme ve çevresinden etkilenme potansiyeli olduğunu savunmaktadır. Kuram kültürel bir özne olarak insanın birtakım çevresel sistemler içerisinde yaşadığına ve bu sistem içerisindeki iç ve dış kuvvetlerin etkileşimi sonucu birtakım davranış kalıpları oluşturduğuna inanmaktadır. Hem bireyin iradesinin hem de çevresel sisteminin karşılıklı etkileşiminin davranış oluşturma üzerindeki etkisini vurgulaması nedeniyle alanyazına farklı bir bakış açısı kazandıran ekolojik sistem yaklaşımı sırasıyla mikro sistem, mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistem olmak üzere iç içe geçmiş beş katmandan oluşmaktadır (65). Bireyin yaşantısına etki eden bu sistemlerde mikro sistem katmanı aileden başlayıp makro sistem içerisinde yer alan kültüre kadar kademeli olarak genişleyen ve

her bir sistemde çocuğun yaşantısını doğrudan ve dolaylı olarak etkileme potansiyeline sahip unsurları ele almaktadır. Bu bağlamda bireylerin davranışlarını değerlendirmede genel yaşam olayları ve bireysel farklılıkları ele alması yönüyle ekolojik sistem kuramı davranışları çok yönlü inceleme imkanı sunmaktadır (66).

2.1.2. Okul Öncesi Dönem Davranış Problemleri Tanım ve Sınıflama

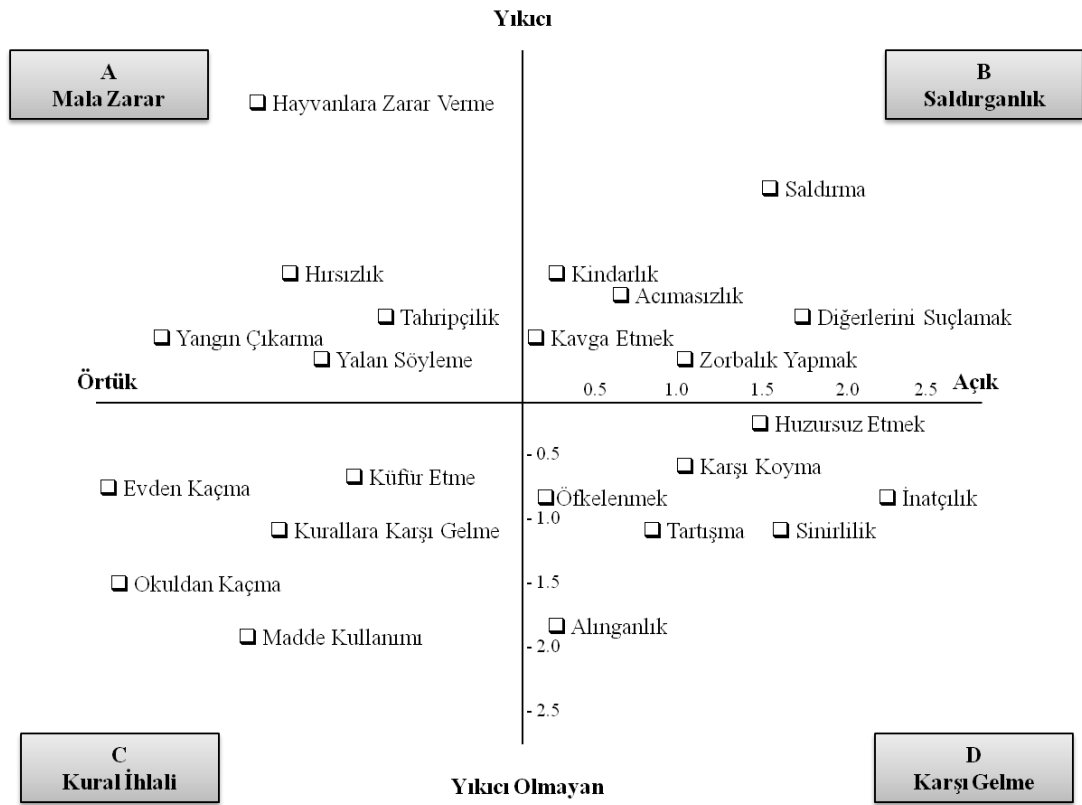
Davranış problemleri, gelişim süreci içerisinde yaşanan ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı oluşan stres karşısında organizmanın gösterdiği işlevsel olmayan ya da toplumun bireyleri tarafından onaylanmayan duygusal ve davranışsal tepkilerin bütünüdür. Bu noktada davranışın hangi noktada normallikten sapmalar gösterdiği konusunda sağlıklı bir inceleme yapabilmek için bilimsel temellere dayalı birtakım değerlendirilme ve sınıflama kriterlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Davranışçı kuramcılara göre bir davranışın uygunluk ölçütü kültürel standartlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Eğer bireyin davranışı bulunduğu toplumun diğer üyeleri tarafından onaylanmayacak bir durum yaratıyorsa bu davranış örüntüleri “uygun olmayan” davranış olarak tanımlanır (67). Çocukların öğrenme güçlüğü, zihinsel gerilik ve otizm spektrum bozukluğu gibi toplumun çoğunluğuna göre gelişimsel süreçler açısından farklılık gösterme durumuna *davranışsal bozulma*, çoğunluktan farklı olarak davranışlarda görülen aşırılıklar ve mantık dışı ritüellere ise *davranışsal aşırılık* denmektedir. Davranışsal aşırılıklara çocuklarda görülen hiperaktivite, çizgilerin üstüne basmadan yürümede takıntı ya da her temastan sonra ellerini yıkama isteği gibi uç davranışlar örnek olarak verilebilir (68).

Yörükoğlu da çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunlarını ‘*davranış bozuklukları* (çalma, öfke problemleri, kurallara uymama, saldırganlık vb.), *duygusal bozukluklar* (kaygı, korku, endişe, tikler, kekemelik, takıntılı düşünceler, uyku bozuklukları vb.), *alışkanlık bozuklukları* (parmak emme, tırnak yeme, alt ıslatma, dışkı kaçıрма) ve *ağır ruhsal bozukluklar* (şizofreni, bipolar bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu vb. ağır ruhsal sorunlar) olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır (69).

Davranış problemlerini tanımlaya yönelik klinik sınıflamalardan en çok kullanılanı ise Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilen DSM V’ tir

(Diagnostic Statical Manual). DSM V'de her bir davranış probleminin kendi içerisinde alt değerlendirilme kriterleri olmasına rağmen genel olarak bireylerde görülen uyum ve davranış problemleri nörogelişimsel bozukluklardan depresif bozukluklarına, beslenme ve yeme bozukluklarından travma sonrası stres bozukluklarına kadar geniş bir yelpazede tanımlamıştır (70). Ancak DSM V önceki sürümlerine kıyasla teorik temeller yönünden eksik olması, insanları etiketleyerek bir kalıba sokması, tanı gruplarını fonksiyonel olarak sınıflandırmadaki eksiklikleri ve ilaç pazarlama sektörüne yönelik ticari amaçlar taşıdığı iddia edilerek birtakım eleştirilerin de odak noktası olmaktadır (71, 72).

Çocuklarda görülen davranış problemlerinin ebeveynler ve öğretmenler tarafından değerlendirilme şekillerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen faktör analizlerinin meta analiz çalışmasını yapan Frick ve ark. ise çocuklarda görülen davranışsal değişkenleri “açık/örtük” ve “yıkıcı/yıkıcı olmayan” şekilde dört boyutta ele almıştır. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin gruplandırılma şekli ile ilgili sınıflama Şekil 1’de verilmektedir (73).



Şekil 2.9. Problem davranışların sınıflandırılması.

Şekil 1’de görüldüğü üzere tahripçilik, hayvanlara zarar verme, hırsızlık gibi davranışlar yıkıcı ve örtük davranışlardan “Mala Zarar Verme” kategorisi; saldırma, zorbalık yapmak, diğerlerini suçlama davranışları açık ve yıkıcı davranışlardan “Saldırganlık” kategorisi; evden kaçma, madde kullanımı, kurallara karşı gelme davranışları örtük ve yıkıcı olmayan davranışlardan “Kural İhlali” kategorisi ve alınganlık, sinirlilik, inatçılık gibi davranışlar da açık ve yıkıcı olmayan davranışlardan “Karşı Gelme” kategorisi içerisinde yer almaktadır.

Bu bilgilere ek, davranış sorunları içe yönelim davranış problemleri ve dışa yönelim davranış problemleri olarak da iki ayrı kategoride incelenebilmektedir. Burada içselleştirilmiş davranış problemleri kişinin kendi içinde örtük olarak yaşadığı stres ve sıkıntıları temsil eden içe kapanıklık, utangaçlık, korku, kaygı, endişe, dikkatsizlik, somatik rahatsızlıklar gibi durumları içerisine alırken; dışsallaştırılmış davranış problemleri kişinin çevresindeki bireyleri de olumsuz yönde etkileyen kontrol

edilmesi zor olan saldırganlık, hiperaktivite, öfke nöbetleri, kıskançlık vb. gözlenebilir problematik davranışları içermektedir (74).

Bu argümanlar ışığında çalışmanın bir sonraki bölümünde okul öncesi dönem çocuklarında sık görülen davranış problemlerine yer verilecektir.

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri ve Başa Çıkma

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli kazanımlar elde etmekte ve bu dönemde çocukların gelecek yaşantılarını şekillendirecek oluşan kişilik gelişimlerinin büyük bir kısmı tamamlanmaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemde meydana gelen davranış problemini görebilmek ve uygun erken müdahale yöntemlerini uygulayabilmek uzun vadede çocukların ruhsal sağlıkları ve esenlikleri açısından oldukça önemli bir husus olacaktır. Bu noktada Kandır tarafından öğretmenlerin 5-6 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri karşısındaki bilgi ve tutumlarını incelendiği çalışmada okul öncesi dönemde en yaygın davranış probleminin %42,4 ile saldırganlık olduğu bulunmuştur. Saldırganlık davranışını %21,1 ile içe kapanıklık, %10,8 ile parmak emme, %8,4 ile enürezis ve mastürbasyon, %6,7 ile hiperaktiflik takip etmektedir. Çalışmada okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından en az gözlenen davranış problemi ise %2,1 ile tik bozukluğu olmuştur (75). Bu anlamda istenmeyen davranışların hangi noktada davranış problemi göstergesi olabileceğini ayırt edebilmek açısından problem teşkil eden davranışları ve bu davranışların nasıl geliştiğini bilmek oldukça yol gösterici olacaktır. Genel hatlarıyla bu davranış problemleri:

Saldırganlık

Çocukların kızgınlıklarını uygun şekilde ifade etmesini bilememesinden ya da öğrenememesinden kaynaklanan saldırganlık davranışı; çocuğun insanlara, diğer canlılara ve ya nesnelere zarar vermesi amacıyla gerçekleştirdiği vurma, itme, çekme, atma, tekmeleme vb. tehlikeli sonuçlar doğurabilecek davranış biçimlerini kapsayan olaylar döngüsüdür (76). Okul öncesi dönemde görülen saldırganlık sınıflandırmasının birçok formu bulunmaktadır. Isırmak, kavga etmek, itmek vb. davranış stillerini kapsayan durumlar fiziksel saldırganlık, lakap takma, dalga geçmek vb. olumsuz

davranış tutumları da ilişkisel saldırganlık olarak adlandırılmaktadır. Temel nedeni engellenme duygusu olan saldırganlığın özünde kasıtlı ya da kasıtsız olarak karşıdaki bireyle güç savaşına girme, bireylerin üzerinde üstünlük kurma ve duygularını incitme gibi alt anlamlar yatmaktadır (77). Bir başka sınıflama ise saldırganlığın araçsal ve tepkisel boyutuyla ilgilidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde araçsal saldırganlık; istenilen bir nesne ya da yeri elde etmeye yönelik oyuncağı zorla alma, yer kapma vb. saldırganlıkları, tepkisel saldırganlık ise istenilen şeye erişilememe durumunda sergilenen tepkisel davranışları kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde saldırganlığın ağırlıklı olarak fiziksel boyutu kullanılmakta yaşla birlikte fiziksel saldırganlık daha çok ilişkisel saldırganlık formuna dönüşmektedir (78). Bu bağlamda dil ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerden ve çevreyi keşfetme isteğiyle başlayan sosyalleşme sürecinin getirdiği birtakım yeniliklerden dolayı 2-4 yaşları arasında görülen saldırganlık uç boyutlara gelmediği sürece normal karşılanabilmektir. Ancak dil gelişimine bağlı olarak çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerinin gelişmesiyle birlikte saldırganlık davranışlarının azalması da beklenmektedir. Bu noktada psikososyal gelişim kuramcılarında Erikson da çocukların bu dönemde gelişen dil ve motor becerilerine bağlı olarak çevrelerini tanıma ve meraklarını giderme sürecinde girişimci tavırlar sergilediğini buna bağlı olarak da çocuklarda saldırganlık ve şiddet gibi problem davranışların görülebildiğini vurgulamaktadır (36). Cinsiyete göre görülen saldırganlık biçimleri ile ilgili çalışmalarda ise erkeklerin kızgınlıklarını ve öfkelerini ifade etme biçimi olarak fiziksel saldırganlığa, kızların ise sözel, ilişkisel saldırganlığa daha fazla başvurdukları gözlemlenmiştir (78). Genel hatlarıyla engellenmeye karşı toleransları düşük, gergin ve uyumsuz tutum ve davranışlara sahip çocuklar saldırganlığı sorunlarını çözmek için düzenli olarak başvurdukları bir savunma mekanizması haline getirebilmektedir. Çocukların ruh sağlıklarını ve çevreleriyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen bu saldırganlık davranışları, ailelerin ebeveynlik tutumları, güvensiz bağlanma, dikkat çekme ihtiyacı, özgüven eksikliği, biyolojik faktörler, olumsuz örnekleri model alma, engellenme, ailenin demografik özellikleri, çocuğun enerjisini doğru yöne kanalize edememesi vb. durumlardan ya da durumların etkileşimlerden meydana gelebilmektedir (76, 79, 80).

Saldırganlık davranışını önlemek ya da sıklığını, şiddetini azaltmak için öncelikli olarak anne ve babaların çocukları üzerinde engellenme hissi yaratan baskıcı

tutumlarını düzenlenmeleri gerekmektedir. Çocuk yetiştirme sürecinde koydukları düzen ve kuralların nedenlerini çocukların seviyelerine uygun bir şekilde anlatmalı ve yaşadıkları sorunların çözümünde ebeveynler olarak saldırgan davranışlardan uzak uygun rol model oluşturmaları gerekmektedir (81). Çocuğun enerjisini doğru yöne kanalize edebilmek adına ilgisini çekebilecek ve çocuğa sosyal beceriler kazandırabilecek etkinliklere katılmasına yardımcı olmak da saldırganlık davranışının azalması hususunda önemli bir rol oynayacaktır. En önemlisi de çocuğun hangi durum ve olaylarda saldırgan davranışlar sergilediği gözlemlenmeli, saldırgan davranış öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuğun nasıl tepkiler sergilediği incelenerek çocuğu olumsuz tutum ve davranışlara iten problemler saptanarak uygun çözüm önerileri geliştirilmelidir. Çocuğun öfkesini saldırganlık davranışı ile gösterdiği durumlarda ise davranışı pekiştirecek ilgi, kabul ve destek içeren davranışlardan kaçınmak gerekmektedir. Çocuğa kızgınlık ve öfke duygularıyla nasıl baş edebileceğini ve bu duygularını nasıl uygun bir şekilde ifade edebileceği yollarını öğretmek de saldırgan davranışların daha yapıcı bir şekilde sergilenmesi konusunda önemli bir yardımcı olacaktır. (82).

Davranım Bozukluğu

Bireylerin veya canlıların temel haklarını, kendisinden beklenen uygun tutum ve davranışları ve kuralları çiğnemeye dayalı devamlı ve ısrarcı yıkıcı davranışlar davranım bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. Davranım bozukluğu erken çocukluk döneminde görülen basit saldırgan davranışlara kıyasla daha sık ve şiddetli seyretmektedir. Bu noktada davranım bozukluğuna ilişkin DSM V tarafından yayınlanan tanı kriterlerini incelemek problem davranışın ciddiyetini ve saldırganlık davranışına oranla ayırt edilebilirliğini anlamlandırabilmek bakımından yol gösterici olacaktır (70).

Tablo 2.1. DSM V Davranım bozukluğu tanı kriterleri.

-
1. Genellikle çevresine kaba, tehditkâr ve gözlerini korkutmaya yönelik davranışlar sergiler.
 2. Genellikle kavga başlatır.
 3. İnsanlara veya hayvanlara fiziksel şiddet uygulamıştır.
 4. Kavgalarında çevrelerindekiyle ciddi zarar verebilecek araçlar (sopa, taş, cam, bıçak, tabanca vb.) kullanmıştır.
 5. Cinsel istismar girişiminde bulunmuştur.
 6. Kurbanını rahatsız ederek (saldırmak, haraç kesmek vb.) ya da kurbanına görünmeden hırsızlık yapmıştır.
 7. Başka birinin mülküne izinsiz girmiştir.
 8. Başkalarının malına kasten zarar verme girişiminde bulunmuştur ya da kasti olarak kundakçılık yapmıştır.
 9. Bir şeylerin ya da birilerinin desteğini almak ya da sorumluluklarından kaçmak için sıklıkla yalan söylemiştir.
 10. Yaşadığı yerden en iki kez birer geceliğine ya da daha uzun bir süre kaçma davranışı göstermiştir.
 11. 13 yaşından önce sık sık okuldan kaçmaya başlamıştır.
-

Tablo 2.1.'de görülen en az üç ya da daha fazla tanı kriterinin son 1 yılda görülmesi ya da son 6 ayda en az bir kriterin bireyler tarafından gözlenmesi DSM V tanı kriterleri kitabınca davranım bozukluğuna dair bir gösterge olabilmektedir. Burada davranım bozukluğunun görülme yaşı da bireyin gelecek yaşantısını etkilemede büyük öneme sahiptir. Araştırmalar 8 yaşından önce davranım bozukluğu gösteren çocukların %50'den fazlasının uzun vadede akran ilişkilerinde, romantik ilişkilerinde ve mesleki kariyerlerinde yanlış seçimler yapma, madde kullanımı ve bağımlılığına sahip olma gibi ciddi sorunlarla karşılaşabileceğini; %25 ile 40 arasında değişen bireylerin de antisosyal kişilik bozukluğuna sahip olabileceğini vurgulamaktadır (83, 84). Saldırganlık ve davranım bozukluğunu ayıran bir diğer faktör ise davranışın açığa çıkma şekli ile ilgilidir. Davranım bozukluklarında sergilenen saldırganlıklar proaktif ve tepkisel boyuttur. Proaktif saldırganlık bireyin üzerinde düşünerek planlı olarak uyguladığı (hırsızlık, kabalık vb.) eylemleri kapsarken; tepkisel saldırganlık algılanan tehdide bağlı olarak bireylerin gösterdiği düşmanca tutum ve davranışları kapsamaktadır. Bu bağlamda başka bir tanı eşlik etmediği sürece okul öncesi dönemde görülen saldırganlık tepkisel boyuttur. Davranım bozukluğuna sahip olan çocuklar ise proaktif saldırganlık biçimlerini daha

çok benimsemekte, yaptıklarının sonuçlarına yönelik suçluluk duygusu hissedebilmekte veya yaptırımlara karşı kayıtsız kalabilmektedirler. Davranım bozukluğuna eşlik eden tanılarda ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB), öğrenme güçlükleri, kaygı ve depresyon gibi problemler de bulunabilmektedir (85). Davranım bozukluğu erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla daha fazla görülmesine rağmen, bazı araştırmalarda 5 yaşından önce görülen davranım bozukluklarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır (86).

Davranım bozukluğunun tedavisi çocuk ve çocuğun problem davranışları üzerindeki etkisi olan çevreyi kapsadığı için tedavisi multidisipliner yaklaşımlara dayalı çok yönlü terapi programlarının uygulanmasını da beraberinde getirebilmektedir. Bu noktada tedavi sürecinde çocuk ile birlikte ebeveynlerin de çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili davranışlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Anne-baba eğitim programları, problem davranışın belirtilerine yönelik çocuğa verilen özel psikofarmakolojik ilaçlar, çocukların dürtüsel ve saldırgan davranışlarıyla baş etmeye, problem çözme becerilerini artırmaya yönelik davranışçı ve bilişsel tedaviler vb. yöntem ve tekniklere çocuklarda görülen davranım bozukluklarını düzeltme sürecinde başvurulabilir (87).

Öfke

Kısıtlanma, engellenme, saldırıya uğrama vb. durumlarda yaşanan olayın kaynağına yönelik hissedilen olumsuz duygunun yoğunluğuna öfke denilmektedir. İçsel ve dışsal uyaranların etkisiyle ortaya çıkan öfke; korku, kaygı, üzüntü gibi stres unsurlarının bireyi tetikleme sonucu oluşan bir duygu türü olduğu için ikincil duygu olarak da adlandırılabilir. Bu noktada saldırganlık ve öfke duygularının birbirine karıştırılmaması gerekmektedir (88). Zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılabilen bu iki kavramdan saldırganlık öfke duygusunun dışarıya yansıtılmış hali olması sebebiyle birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu yüzden saldırganlık öfke duygusu sonucunda eyleme dökülen davranışları, öfke ise iç ve dış etmenlerin etkileşimlerine bağlı bireylerde gelişen negatif duyguları temsil etmektedir (89). Genel anlamda sevilen bir kişinin, canlının ya da nesnenin kaybı, tehdit, korku, engellenme, reddedilme ve hayal kırıklığı sonucunda ortaya çıkan öfke duygusu bireylerin olaylara karşı akılcı davranmasını engelleyerek beraberinde başka istenmeyen davranışları da

getirebilmekte, bireyler ve bireylerin sosyal yaşamları üzerinde yıpratıcı etkilere neden olabilmektedir (88).

Öfke problemine sağlıklı çözümler üretebilmek için davranışı tetikleyen nedenler bulunmalıdır. Öfke davranışını baskılamaya çalışmak çocuk üzerinde daha yıpratıcı etkilere sahip olabileceğinden çocuğa öfkesini uygun yollarla nasıl ifade edebileceğine yönelik beceriler öğretilmelidir. Bu anlamda öfke denetimi eğitimleri çocuklarda problem çözme, iletişim, empati becerileri kazandırarak karşılaştıkları sorunları barışçıl yollarla çözmelerine yardımcı olacaktır. Bunların dışında fizyolojik ihtiyaçların da çocuklarda öfkeye neden olabileceği düşünülerek çocukların yorgunluk, açlık ve hastalık durumları yetişkinler tarafından gözlemlenmeli, bu durumlardan kaynaklanan öfke nöbetleri daha anlayışlı ve sevecen karşılanmalıdır. Çocuğun öfkeyi isteklerini yerine getirme aracı olarak kullanılmasına izin verilmemeli, öfkesi kontrolden çıktığı zamanlarda ise sakinleşene kadar kendisine ve çevresine zarar vermeyeceği bir yere götürülmelidir. Yetişkinler olarak bu süreçte çocuğun öfkesine öfkeyle karşılık vermemek, çocuğun duygularını anladığını, hissettiğini gösteren empatik davranışlar sergilemek de problemi çözümlenme aşamasında etkili olacaktır (90).

İnatçılık

Çocuğun kendi varlığını kanıtlamak ve istediği şeyleri elde etmek için yetişkinlerle girdiği ısrara dayalı düşünce ve eylem çatışması inatçılık olarak ele alınabilmektedir. Özellikle 2-5 yaş dilimi olan okul öncesi dönemde çocukların benmerkezci düşünce yapılarının ve dürtüselliklerinin ön planda olmasına bağlı olarak inatlaşma davranışları görülebilmektedir. İnatlaşma sürecinin en yoğun gözlemlendiği dönem ise çocukların özgürlüklerini kazanmaya başladığı dönem olan 2-3 yaş aralığını kapsamaktadır. Gelişimsel olarak beklenen bir davranış şekli olan bu inatlaşma kavramı üzerinde genetik kadar çevresel etkiler de büyük bir rol oynamaktadır. Çocukların dünyayı keşif süreçlerinde bastırılmaya, engellenmeye, ısrarcılığa bağlı olarak gelişen ve yetişkin ile çocuk arasında güç savaşı haline dönüşebilen inatçılık duygusunu söndürmeye yönelik doğru tutum ve davranışlar kazanılmazsa ilerleyen süreçlerde çocuklarda öfke krizleri, karşı gelme, saldırganlık vb. istenmeyen davranış profilleri görülebilmektedir (89).

Bu noktada ebeveynlerin aşırı kontrol ve ödül-ceza ağırlıklı çocuk yetiştirme tutumlarını azaltmaları, çocuklarının yapabildikleri doğrultusunda onlara özerklik tanımları inatlaşma davranışının görülme ihtimalini azaltabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının yaşa bağlı gelişimsel özelliklerini bilmeleri de inatçılığın çocuklarındaki gelişim dönemlerini anlamlandırmaları ve buna uygun tutum ve davranışları benimsemeleri açısından oldukça faydalı olacaktır. Bunlara ek olarak uygun model olma ve anne-baba olarak çocuk yetiştirme sürecinde ortak ve tutarlı kararlar verebilmek de çocuklarda inatçı davranışların önüne geçebilme açısından çok önemlidir. Ağırlıklı olarak olumlu davranışların pekiştirilmesi, istenmeyen davranışların, kuralların nedenlerinin açıklanması, kendi hayatıyla ilgili seçimler yapabilmesi konusunda fırsatlar tanınması, inatlaşma belirtilerinin görüldüğü durumlarda çocuğun dikkatinin konu üzerinden başka bir yöne dağıtılması vb. yöntemler çocuklarda görülen inatlaşma davranışlarını söndürmede kullanılabilmektedir (91).

Karşı Gelme Bozukluğu

İnatçılık davranışlarının patolojik bir boyut aldığı karşı gelme bozukluğuna (KGB) sahip çocuklar sıkça sinirlenme, yetişkinlerle çatışma, yetişkinlerin düzeni sağlamak adına koydukları kurallara karşı gelme, isteklerini reddetme, bilinçli olarak karşısındaki kişiyi kızdırma, kolay tahrik olma, hatalarının sorumluluklarını üzerlerine almama, kindarlık ve düşmanlık besleyen hareketler gibi davranışlarda bulanabilmektedirler. Davranışın etiyolojisi incelendiği zaman fonksiyonel olmayan ebeveyn tutumlarının, katı veya tutarsız disiplin yöntemlerinin, biyolojik faktörlerin ve çocuğun bireysel özelliklerinin (mizaç, kendini denetleme, akıl yürütme, problem çözme becerileri vb.) önemli etkileri olduğu görülmektedir. KGB davranışının yaygınlığı ve bu bozukla eş tanı olarak gözlemlenebilen problemler değerlendirildiği zaman ise yıkıcı davranış bozuklarının %2-16'sını karşı gelme bozukluğunun oluşturduğu görülmektedir. Aralığın geniş olmasının nedeni tanılama yöntemindeki güçlükler ve davranışa eşlik eden diğer problemlerdir (92). Özellikle 8 yaş altı çocuklarda ve kız çocuklarında daha sık görülen bu bozukluğa DEHB, kaygı bozuklukları ve konuşma bozuklukları da eşlik edebilmektedir. Sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyen bu problem davranışa uygun müdahale yöntemleri

geliştirilmezse KGB'nin çocuk ve ailesinin ruh sağlıkları ve topluma entegrasyon süreçleri üzerinde yıkıcı etkileri olabilmektedir (85).

KGB ile başa çıkma sürecinde uzun vadede etki eden uygun müdahale yöntemlerini geliştirebilmek ve davranışı tetikleyen nedenlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için KGB'ye eşlik eden diğer tanıların yanı sıra çocuğun ebeveynlerinin de aile işlevlerinin ve iyi oluş hallerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Aileye ve çocuğa yönelik verilecek davranış kontrolleri eğitimleri de doğru standart ve disiplin yöntemlerinin benimsenmesi için önemlidir. Bu bilgilere ek olarak çocuğu güçlendirmeye yönelik iletişim kurma, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici faaliyetlerin sunulması da KGB'ye müdahale sürecinde etkili sonuçlar verebilmektedir (93).

Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu

Okul öncesi dönemde nörobiyolojik bozukluğa bağlı en sık görülen problemlerden biri olan DEHB'nin tanılanabilmesi için 7 yaşından önce belirtilerin çocuğun gelişimsel özelliklerinden bağımsız olarak farklı ortamlarda en az 6 ay süreyle gözlemlenmesi gerekmektedir. Dikkat eksikliğinin baskın olduğu DEHB türü, hiperaktif- dürtüselliğin baskın olduğu DEHB türü ve her ikisini de içeren karışık tip DEHB olarak 3'e ayrılan bu problem davranış için DSM V tarafından belirlenen tanı kriterleri şu şekildedir (70):

Tablo 4.2. DSM V Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanı Kriterleri.**Dikkat Eksikliği**

1. Detaylara önem verememekten kaynaklı sıklıkla okulda, işte veya özel etkinliklerinde hatalar yapar.
2. Sıklıkla dikkatini çalışmalarına ve oyunlarına tam anlamıyla veremez.
3. Sıklıkla insanlar tarafından konuşulanları dinlemiyor gibi algılanırlar.
4. Yönergeleri, akademik çalışmaları, iş ve özel hayatlarındaki görev ve sorumlulukları takip etmede ya da başladıkları işi bitirmede sorun yaşarlar.
5. Yapacakları işleri organize etmekte sıkıntı yaşarlar.
6. Dikkatleri çok çabuk dağılmaya eğilimli olduğu için uzun süre odaklanmalarını gerektiren zihinsel faaliyetleri yapmaktan kaçınırlar.
7. Gündelik hayatta yapmaları gereken çoğu şeyi unuturlar veya kendilerine ait eşyaları kaybederler.

Hiperaktivite

1. Çoğu zaman sakince oturmada sıkıntı çekme, sürekli elleri ve ayaklarını hareket ettirme.
2. Çoğu zaman beklenen zaman diliminden önce oturduğu yerden kalkar.
3. Sıklıkla uygun olmayan ortamlarda koşturma, tırmanma ve eşyaları karıştırma eğilimi gösterirler.
4. Sıklıkla oynarken ve boş zaman etkinliklerinde başarısızlık yaşarlar.
5. Çoğu zaman enerjileri sınırsız gibi davranırlar.

Dürtüsellik

1. Sıklıkla soruların sonu gelmeden cevaplama davranışı gösterirler.
2. Sıklıkla kendi sıralarını beklemekte zorluk çekerler.
3. Sıklıkla başkalarının sözlerini keserler ve onlardan izin almadan hareket ederler.

DEHB tanısına sahip çocukların bilişsel kapasiteleri değerlendirildiği zaman kendilerini ve tepkilerini kontrol etme, problem çözme, plan ve organizasyon yapabilme becerilerinin uygulamaya yönelik boyutlarında sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. DEHB tanısı almış çocukların %50 ila 70 arasında değişen dilimlerde duygusal ve davranışsal bozuklara, %19 ila 63 arasında öğrenme güçlüklerine sahip olması çocukların sosyal alandaki uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır (94). Erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla üç kat daha fazla görülen DEHB'in olası nedenleri arasında çocuğun beyin yapısı ve işlevleri, annenin hamilelik ve doğum sürecinde karşılaştığı zorluklar, yetersiz beslenme, çocuğun kurşun, hava kirliliği gibi teratojenlere maruz kalması genetik ve psikososyal faktörler gösterilmektedir (85).

DEHB ciddiye alınması gereken bir durum olduğu için öncelikle konu hakkında bir uzmana danışmak gerekmektedir. Bu sayede gerekli noktalarda ilaç desteğine başlanabilir ve çocuğun tedavi süreci profesyonel olarak takip altına alınabilir. Bunun yanı sıra bilişsel davranışçı terapi, ailenin güçlendirilmesi, okul-aile iş birliği, çocuğa sunulan özel eğitim vb. yöntemler de DEHB'in tedavi sürecinde kullanılabilir. Burada en önemli nokta çocuğun varlık değerinin olduğu gibi kabul edilmesi ve yetişkinlerin çocukla ilgili beklentilerini bu doğrultuda şekillendirmeleridir. Çocuğun fazla enerjisini boşaltması için harekete dayalı etkinlik ve hobi alanları kazanması konusunda desteklenmesi, yaşadığı çevredeki fiziksel ortamın dikkat dağıtıcı ısı, ışık, ses, oyuncak vb. uyaranlardan arındırılması, çocuğun dikkat süresi ve ilgi alanları temel alınarak etkinlik süreçlerinin ayarlanması, gelişim seviyesine uygun kural ve beklentilerin oluşturulması, oluşturulan bu kurallarda tutarlı olunması gibi birçok faktör DEHB ile başa çıkmada etkili stratejiler olarak kullanılabilir (95).

Kaygı Bozuklukları- Özgül (Spesifik) Fobi

Belirli bir obje ya da olay karşısında ya da bu durumların varlığını işaret her türlü şeye karşı birey tarafından hissedilen yoğun ve mantık dışı korkular özgül fobi olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle fobiler mantıklı bir gerekçeye dayanmayan ve durumun gerektirdiğinden daha fazla tepki vermeye neden olan kontrol edilemeyen korkulu durumları temsil etmektedir. Bu anlamda fobiler bireylerin yaşantısında uzun süredir vardır ve yaştan ve gelişimsel özelliklerden bağımsız olarak gelişir. Okul öncesi dönemde özgül fobi sorunu yaşayan çocuklar savunma mekanizması olarak sıklıkla korku veren şeyden ya da durumdan kaçma/kaçınma davranışını kullanmaktadırlar. Bu dönemde yaygın olarak görülen spesifik fobiler arasında karanlıkta kalmamak için ışık açık ya da güvenilebileceği biriyle uyuma, evde yalnız kalamama, boğazıma takılır korkusuyla yemek yeme istememe vb. yoğun ve gerçeklik temeli olmayan davranışlar görülebilmektedir. Özgül fobi davranışını salt korkudan ayırt edebilmek için davranışın görüldüğü yaştaki gelişim dönemini ve sergilenen davranışının sıklığını ve şiddetini gözlemlemek gerekmektedir. Örneğin, 2-3 yaşlarında bir çocuğun böcekten korkması normal kabul edilebilmekte ve yaşla birlikte bu korkunun azalması ya da kaybolması

beklenmektedir. Fakat ilerleyen yaş dönemlerine rağmen çocuk bu korkuyu yoğun bir şekilde sürdürüyorsa ve ikna edici açıklamalarda dahi tatmin olmayan bilinçsiz, kontrol edilemeyen duygu yoğunlukları yaşıyorsa böcek görmenin çocukta fobi haline dönüşmesi kuvvetle muhtemeldir (96). Kız çocuklarında daha sık görülen özgül fobilerin gelişimsel seyri incelendiği zaman ise karanlıkla, kan görmeyle ve yaralanmayla ilgili fobilerin 7 yaşından önce geliştiği, doğa ve çevre ile ilgili fobilerin ise 11-12 yaş civarlarında geliştiği gözlemlenmektedir (85).

Özgül fobisi olanların yakınlarında da özgül fobi görülme olasılığı olduğundan ebeveynlerin belirli nesne veya olay ile ilgili korku ve tedirginlikleri varsa bu durumu kesinlikle çocuklarına yansıtılmaları gerekmektedir. Fobi durumunda yaşanan duygu durumunun ciddiyetine ve kişinin hayatına ne ölçüde etkilediğine bağlı olarak korkuları yenme üzerine ilaç tedavileri, psikolojik destek kaynakları, bilişsel ve davranışçı terapiler de kullanılabilir (97).

Kaygı Bozuklukları- Ayrılık Kaygısı Bozukluğu

Çocuğun evinden, ailesinden (özellikle annesinden), ve bağ kurduğu objelerden ayrılmaya yönelik geliştirdiği yoğun endişe, korku durumlarını kapsayan ayrılık kaygısı bozuklarında (AKB) çocuklar bağlandıkları şeylerden ayrıldıkları zaman tehlikede olacaklarına dair fonksiyonel olmayan korkular üretirler (98). Burada AKB'yi erken çocukluk döneminde görülen normal olarak değerlendirilebilecek ayrılık kaygılarından ayırt edebilmek için ayrılma sırasında çocukta görülen semptomların yoğunluğu, süresi ve bu kaygının çocuğun sonraki süreçlerini nasıl etkilediğini takip etmek gerekmektedir. Biyolojik faktörler, çocuğun bilişsel süreçleri, ebeveyne ait kaygı, stres ve depresyon durumları çocuklarda ayrılma kaygısını tetikleyen başlıca unsurlar arasında yer alabilmektedir. AKB en sık görülen kaygı rahatsızlıklarından biri olmasına rağmen bireye özgü uygun müdahale yöntemleri geliştirildiğinde rehabilite edilebilirliği en yüksek rahatsızlık olması nedeniyle diğer kaygı bozukluğu türlerinden ayrılmaktadır (99).

Bu yüzden AKB'ye neden olan faktörler tespit edilerek sorunun kaynağına yönelik uygun bir müdahale yaklaşımları geliştirilmesi uzun vadede etkili sonuçlar alabilmek açısından oldukça önemlidir. Bu noktada çok eksenli tedavi yöntemi olarak

oyun terapisi, bilişsel terapi, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine terapi, davranışçı terapi, aile terapisi, ilaç tedavisi vb. psikososyal ve psikofarmakolojik müdahaleler AKB ile başa çıkma sürecinde başarılı sonuçlar verebilmektedir (100).

Kayı Bozuklukları- Travma Sonrası Stres Bozukluğu

Cinsel istismar, bireyin kendisinin ya da ailesi içinden birinin fiziksel saldırıya uğraması, ağır hastalıklar, kazalar geçirmesi, doğal ve beşerî nedenlerden kaynaklanan afet durumları, ölüm vb. bireylerin yaşamlarının seyrini olumsuz yönde değiştirecek olaylara maruz kalmak travma sonrası stres bozukluğuna (TSSB) neden olabilmektedir. Tip I ve Tip II olmak üzere iki boyutu olan TSSB’de Tip I travmalar ani ve beklenmedik şekilde gelişen ve bireyler üzerinde yıkıcı etkileri olan durum ve olayları ifade ederken; Tip II travmalar öngörülebilir ve tekrar eden (istismar, şiddet vb.) stres unsurlarını içermektedir. Ani öfke patlamaları, gerginlik, odaklanma güçlükleri, mide, baş ağrıları gibi fizyolojik tepkiler, somatik rahatsızlıklar, insanlardan kaçınma, tetikte olma hali, hiperaktif veya pasif davranışlar vb. normal dışı davranış örüntüleri ile kendini gösteren semptomlar 3 aydan az sürerse “akut TSSB”, uzun sürerse “kronik TSSB” olarak değerlendirilmektedir. Semptomların 6 ay sonra birden ortaya çıkma durumu ise “gecikmeli başlangıçlı TSSB” olarak adlandırılmaktadır (85, 101).

Çocuklarda görülen TSSB bulguları ise çok çeşitli olmakla birlikte konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışma erken çocukluk döneminde yaşanan ölümlerin %49’nun maruz kalınan travmalardan kaynaklandığını, yetişkinlik döneminde görülen travmaların %25’inin nedenin ise çocukluk çağına dayandığını vurgulamaktadır (102). 3-6 yaş döneminde travma sonucunda çocuklarda görülebilecek tepkiler ise şu şekildedir (103):

- Dikkatini bir durum ya da olaya odaklamada zorlanma
- Yaşa bağlı beklenen beceri kazanımında yaşanan zorluk ya da gerilikler
- Agresif, korkulu, huzursuz veya umursamaz davranış örüntüleri sergileme
- İlgi çekmek amacıyla davranışlarda görülen olumlu veya olumsuz değişiklikler

- İçine kapanma, çevreyle iletişimi kesme hali ve kendine duyulan güvenin azalması
- Travmaya neden olan olumsuz durum ve olayın taklit edilmesi
- Çabuk veya sık irkilme, kâbuslar görme
- Yaşadığı kötü olaylar için kendini suçlu hissetme
- Travmaya neden olan yetişkinlere karşı duyulan korku ve kaçınma hali
- Güven duyduğu yetişkinlerden ayrılma korkusu yaşama, olası ayrılık durumlarda aşırı tepkilerde bulunma
- Öğrenmede güçlük yaşama

Tüm bu sorunlara zamanında müdahale edilmezse TSBB çocukların hayatlarını uzun vadede sağlıklı bir şekilde yürütebilme becerilerinde ciddi aksaklıklara neden olabilen ruhsal ve davranışsal sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle tedavi sürecinde muhakkak bir uzmandan yardım alınmalıdır.

Kaygı Bozuklukları- Obsesif-Kompulsif Bozukluk

Obsesyon, kompulsiyon ya da her ikisinin de bir arada görüldüğü kronik duruma obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) denilmektedir. Bu bozukluğun belirtileri en erken 3 yaşından itibaren görülmekle birlikte hastalığın başlangıç yaş ortalamasının genel seyri 9 ila 11 yaş arasında değişmektedir. Burada obsesyon kişinin iradesi dışında gelişen, bastıramadığı ve uygunsuz olarak yaşadığı her türlü yineleyici dürtü, düşünce ve imgeler olarak tanımlanırken; kompulsiyon bireye endişen veren obsesif düşüncelerden kaçınmak veya bu sıkıntı kaynaklarını gidermek adına yine bireyin kendisi tarafından oluşturulmuş sürekliliği olan katı zihinsel ve davranışsal örüntüleri tanımlamakta kullanılmaktadır. Türkbay ve arkadaşları arasında çocuk ve ergenlerde görülen obsesif-kompulsif bozukluklar ve bu bozukluğa eşlik eden rahatsızlıkların yetişkinlerle karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada çocukluk döneminde en sık OKB belirtileri Tablo 3'teki gibi sınıflandırılmıştır (104).

Tablo 2.5. Çocuklarda Yaygın Görülen Obsesyon ve Kompulsiyonlar.

Obsesyonlar	%
Bulaşma	63,6
Saldırganlık	34,1
Cinsel içerikli düşünceler	13,6
Büyüsel düşünceler ve batıl inançlar	11,3
Somatik	6,8
Dinsel	9,1
Kompulsiyonlar	
Yıkama-temizleme	72,7
Kontrol etme	50
Simetri ve düzen	36,4
Başkalarını ritüellerine katma	27,3
Tekrar etme ritüelleri	13,6
Sayma	13,6
Aşırı oyunlar ve batıl davranışlar	6,8
Diğerleri (dokunma, koklama vb.)	20,5

Tablo 2.3.'te görüldüğü üzere çocukluk döneminde en yaygın görülen obsesyon kir, mikrop ve diğer çevresel toksinlerin buluşması ile ilgili endişeler olurken, en sık görülen kompulsiyonda bulaşma obsesyonuna bağlı temizlenme ve arınma ihtiyacına yönelik davranış ritüelleri bulunmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak ise OKB'ye bağlı komorbid rahatsızlıklarda ağırlıklı olarak depresif bozuklukların (%37,8) ve diğer anksiyete bozukluklarının (%10,8) varlığı saptanmıştır (104). OKB'nin cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde erken çocukluk döneminde erkek çocuklarında daha sık görülmekle beraber ergenliğe doğru her iki cins arasındaki farkın anlamsızlaştığı bulunmuştur. Tedavi sürecinin etkililiğiyle ve tanının ilk

görülme yaşı arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre daha geç yaşlarda görülen OKB tanılarında küçük yaşlara kıyasla tedaviden daha verimli sonuçlar alınabilmektedir (105).

OKB tedavi sürecinde ise rahatsızlığın yoğunluğuna ve şiddetine göre duyarsızlaştırmayı hedefleyen ilaç tedavilerine başvurabilmektedir. Obsesyon ve kompulsiyon duyulan şeye karşı maruz bırakma, alıştırma ve tepkiyi önleme gibi olumsuz bilişsel süreçleri kontrol altına almaya yardımcı olan teknikler de OKB ile mücadele sürecinde sistematik olarak kullanılabilir (106).

Kıskançlık- Kardeş Kıskançlığı

Kıskançlık bireyler tarafından sevilen, sahiplenilen bir kişi, nesne ya da durumun kaybedileceği düşüncesiyle tehdit olarak algıladığı olaylara karşı hissettiği karmaşık bir ruhsal durumun ürünüdür. Öfke, mutsuzluk, yalnızlık, çaresizlik duygularıyla birlikte hissedilen kıskançlık durumu okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim aşamasında bulunduğu egosantrik düşünce yapısından kaynaklanabilmekte ve genel anlamda sahip olduğunu düşündüğü şeylere (oyuncak, yiyecek, kıyafet vb.) ve ebeveynlerine yönelik kıskançlık durumları gözlemlenebilmektedir. Bu doğrultuda bu dönem çocuklarında en çok görülen kıskançlık türlerinden biri kardeş kıskançlığıdır. Kendisinin artık yeterince sevilmediği duygusundan kaynaklanabilen kardeş kıskançlığı okul öncesi dönemde yoğun olarak 3-8 yaşları arasında görülmektedir. Kardeşler arasında fiziksel, sözel saldırganlık ya da sahip olunan şeyler üzerinden rekabete girme şeklinde görülebilen kardeş kıskançlığı kardeşler arasında ve aile içinde çatışmalara neden olan sorun davranışlardan bir tanesidir. Rekabete girme durumlarında eşyaların ve ebeveynlerin paylaşılabilmesi görülebileceği gibi büyük çocuğun bebeksi tavırlarıyla (küçük kardeşi gibi konuşmak, onun gibi beslenmek, onun eşyalarını kullanmak istemek vb.) ebeveynlerinin ilgisini çekme isteği de gözlemlenebilmektedir. Bu noktada anne babanın kardeşler arasında yaşanan çatışmalara karşı tutum ve davranışları sorun davranışın pekiştirilmesinde ve ya söndürülmesinde anahtar rol oynayacaktır (107).

Burada kıskançlık durumunun çocukların gelişimsel dönemlerine bağlı olarak doğal bir duygu olarak kabul edilmesi ve bu doğrultuda problemlere daha anlayışlı

yaklaşılması yaşanan çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözümünde kritik bir öneme olacaktır. Yetişkinler olarak özellikle çocukların hangi durumlarda kıskanma davranışı sergilediği, tepkilerin sıklığı ve süresi dikkate alınmalı ve edinilen gözlem sonuçlarına göre çocukların eksik olarak algıladığı durumlardaki sevgi ve ilgi ihtiyaçları karşılanmalıdır. Kardeş kıskançlığı ile başa çıkma sürecinde ebeveynlerin yeni kardeşin varlığına çocuğu doğumdan önce hazırlamaları, hazırlıklar ve kardeşiyle ilgilenme sürecinde çocuğun da kendini önemli hissetmesi sağlanmalı ve kardeşini benimsemesi için yapabildikleri doğrultusunda yardım etmesine izin verilmesi gerekmektedir. Doğumdan sonra annenin çocuk üzerindeki ilgisinin azalması ihtimaline karşı bu süreçte babanın çocukla daha fazla nitelikli vakit geçirmeye özen göstermesi çocuğun kendinin ihmal edildiği, sevilmediği düşüncelerinin önüne geçmek açısından oldukça faydalı olacaktır (108).

Başkalarının eşyalarını izinsiz almak- Çalmak

Okul öncesi dönemde görülen benmerkezci düşünce yapısıyla ve dürtüsel isteklerle eylemleri yönlendirme süreci daha baskın olduğundan başkasına ait bir şeyi izinsiz alma durumu olarak da nitelenen çalma davranışı görülebilmektedir. Çocukların her istediğini elde etme isteğinden kaynaklanan bu oral açgözlülük gelişim dönemlerinin getirmiş olduğu ahlak ve bilişsel gelişimleri düzeyinde değerlendirildiğinde çalma davranışının kasıtlı bir eylemden ziyade çocuğun dürtüselliğini ve hazza ulaşma ihtiyacını gidermek amacıyla başvurduğu bir yöntem olduğu anlaşılabilir. Başkalarının bir mülke sahip olabileceği düşüncesini bilmemesinden, pekiştirememesinden ya da öğretilmemesinden kaynaklan izinsiz alma davranışına nasıl müdahale edileceği de oldukça önemli bir konudur. Burada ebeveynlerin tutumu ve uyguladıkları disiplin yöntemleri davranışın sonraki süreçteki seyri için oldukça belirleyici olacaktır. Çalma davranışındaki kritik nokta çocuğun bu davranışı planlı bir eylem haline getirmesi ve alışkanlık edinmesidir. Davranışın kökeninde ise dürtüsellik, algılanan sevgi yoksunluğu, ailenin sosyoekonomik statüsü, tepki gösterme, kendini kanıtlama isteği, ailenin çocuğunun yanlış davranışlarını onaylaması, çocuğun yanlış rol model seçimi, kıskançlık ve öfke gibi faktörler yer alabilmektedir. Bu yüzden davranışı hırsızlık olarak etikeletmeden ya da endişeye

kapılmadan önce olayı tetikleyen nedeni anlamak süreci çok yönlü bir değerlendirmek açısından faydalı olacaktır (89).

Başkalarına ait olmayan eşyaları izinsiz alma davranışını engellemedeki en önemli nokta erken çocukluk döneminde çocuklara mülkiyet kavramının aşılmasıdır. Mülkiyet kavramının kazandırılması sürecinde ise ebeveynlerin çocuklarına doğru model olmaları, çocuklarına ait bir alan ve eşya sağlamaları, bunların sorumluluklarını çocuklarına vermeleri ve çocuklarının onayı olmadan onlara ait olan eşyaları kullanmamaları ya da bir başkalarına vermemeleri gerekmektedir. Bunlara ek olarak çocukların ihtiyaçlarının zamanında karşılanması da izinsiz alma davranışını engellemek açısından oldukça önemlidir. Çocuğun kendine ait olmayan bir şeyi aldığı durumlar ise görmezden gelinmemeli, çocuğu suçlamayan, eleştirmeyen sakin bir tutumla nereden aldığı öğrenilmeli, davranışın doğru olmadığı ve eşyası alınan kişilerin duygu durumları hakkında konuşularak çocuğa hatasını telafi etmek için bir fırsat verilmez. Yapılan olumlu davranışların pekiştirilmesi de çocukların doğru davranışlarıyla ebeveynlerinin ilgisini ve takdirini kazanacağını anlaması için oldukça önemlidir (109).

Yalan Söyleme

Bir hatayı ya da açığa çıkması istenmeyen bir şeyi saklamak ya da başkalarını kandırmak amacıyla gerçeğe uygun olmayan ifadelerle var olan durumu saptırmaya yönelik sözlü veya sözsüz girişimlerin tümü yalan söyleme başlığı altında ele alınabilmektedir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini yanıltmaya yönelik olması nedeniyle yalan sosyal bir davranıştır ancak toplum içerisinde onaylanan bir davranış kalıbı değildir. Okul öncesi dönem çocuklarında ise yalan kavramı temel anlamından daha farklı şeyleri ifade etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının algı dünyaları oldukça fantastiktir ve gerçek ve gerçeküstü olayları ayırt edebilmede zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda çocukların bu dönemde görülen olayları abartılı bir biçimde öyküleyerek anlatma yöntemleri ve eylemlerinin sorumluluklarını almak istemedikleri zamanki yalan cümleleri (yemeği yedim, dişlerimi fırçaladım vb. görevlerini yapmış gibi dile getirmeleri) patolojik olarak görülmemelidir. Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki gelişim dönemleri incelendiği zaman da toplum tarafından beklenen gerekli ahlak bilincine sahip yetide olmadıkları ve davranışlarını ödüle

ulaştıran her türlü eylemin yapılabileceği şeklinde yönlendirdikleri gözlemlenmektedir. Bu dönemde yapılan gerçeği saptırma davranışları yalandan ziyade çocukların akılcı düşünme olgunluğuna henüz erişememiş olmasından kaynaklanan gerçeğe uygun olmayan ifadeler olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda çocukların hayal ve gerçeği ayırabilme süreçleri yaklaşık 6 yaşından itibaren daha sağlıklı bir zemine oturmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde yalan söyleme davranışı çocukların gelişim dönemleri nedeniyle değerlendirilmesi çok zor bir olgu olmasına rağmen 5-6 yaşlarından itibaren çocuk yalanı şaka ya da hayal ürünü olarak değil de planlı ve kasıtlı olarak karşısındaki bireyleri kandırmaya yönelik inandırıcı aldatmaca biçiminde kullanıyorsa ve bu eyleme çok sık başvuruyorsa dikkat edilmesi gerekmektedir. Burada çocuğu yalana iten unsurun neden ve nasıl geliştiğini anlamak olayları kapsamlı değerlendirebilmek açısından oldukça önemli bir noktadır. Çocuk yalanın ebeveynlerinin, akranlarının ilgisini çekebilmek, onların gözünde kendini kanıtlayabilmek ve övülmek için de söyleyebilmektedir. Buna ek olarak çocukların ebeveynlerinin ya da rol model aldıkları kişilerin yalana başvurduklarını gözlemlenmesi de yanlış davranışı meşrulaştırmalarına neden olabilmektedir. Bu süreçte anne babalarının sert ve baskılayıcı tutumlarından korkan çocuklar cezadan kaçınmak için de yalana başvurabilmektedir (80). Bu nedenledir ki davranışın altında yatan asıl nedeni anlamadan çocuklar “yalancı” olarak etiketlenmemelidir. Uzun vadede çocuğun üzerine atfedilen bu ithamı benimseme riskini de beraberinde getirebileceğinden yalan söyleme problem davranışını engellemek için yetişkinlere birtakım sorumluluklar düşmektedir.

Bu noktada yetişkinlerin çocukları oldukları gibi kabul eden, çocuklarının varlık değerlerinin onlar için önemli olduğunu vurgulayan, baskı ve yargılamadan uzak tutum ve davranışları çocukların kendilerini güvende hissetmesine yardımcı olarak doğruları söylemeleri yönünde motive edecektir. Ebeveynlerin çocuğun doğruyu söylemediği durumlarda ceza vermek, utandırmak, korkutmak vb. yalan davranışını geliştirecek tutum ve davranışlar yerine doğruyu- yanlış ayırt etmeye yönelik açıklayıcı ve destekleyici sohbetlerde bulunmaları çocuklarda olması gereken davranışları pekiştirmek, kazandırmak açısından oldukça önemlidir (110).

Kekemelik

Dil gelişimine bağlı olarak akıcı konuşması beklenen 2-7 yaş aralığında çocuklarda yaygın olarak gözlenen konuşmanın akışında, ses, hece ve sözcüklerin vurgulanmasında ve tekrarında yaşanan problemler kekemelik olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar konuşmaya başladığı zaman fark edilen kekemelik durumu genellikle geçici olmaktadır. Konuşmanın normal rutinine dönme sürecinde ise erkek çocuklarına oranla kız çocuklarının daha hızlı ilerlemeler gösterdiği öne sürülmektedir (111). Kekemeliğin kesin olarak ortaya çıkış nedeni bilinmemekle birlikte konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışma korkunun, bireyde stres ve baskı unsuru oluşturan olayların, çatışmaların, dil kısılalığının, ailelerin katı disiplin tutumlarının, bastırılmış arzu, dürtü gibi problemlerin, merkezi sinir sisteminden kaynaklanan anomalilerin, genetik yatkınlığın vb. biyolojik ve psikososyal risk faktörlerinin kekemeliği tetikleyebileceğini belirtmektedir (112). Çocuğun düşünme ve konuşma hızındaki farklılıklardan da kaynaklanabilen kekemeliğin 2-3 yaşlarında görülen durumları genellikle geçici olmaktadır. Kronik kekemelik durumlarına uygun müdahale yöntemleri geliştirilmediğinde ise kekemeliğin uzun vadede içe kapanıklık, özgüven eksikliği, takıntılı ve sadistik kişilik bozukluğu gibi psikolojik problemlere neden olabileceği iddia edilmektedir (113).

Bu noktada yetişkinlerin sürece karşı yaklaşım şekli de oldukça önemli bir konudur. Çocukların özgüvenlerini zedeleyebilecek şakalardan, cümle düzeltmelerinden ve tamamlamalarından uzak durulması ve çocuğun sözü bitene kadar anlayışla dinlenmesi kekemelik durumunun söndürülme sürecinde oldukça önemli noktalardır. Çocukta korku ve heyecan yaratabilecek durumlar da kekemeliğe neden olabileceğinden bu durumlarla nasıl baş edebileceğini öğreterek çocuğu güçlendirmek de kekemeliğin ortaya çıkışını ve seyir sürecini azaltabilmektedir. Kekemeliğin ileri boyutlarında ise gerekli nefes egzersizleri, rahatlama teknikleri, dil ve konuşma terapileri ile ilgili eğitim alabilmek adına bir profesyonele başvurulması gerekmektedir (114).

Tik Bozuklukları

İstemli olarak çalışan çizgili beden kaslarında istemsiz olarak meydana gelen kasılmaları içeren tik bozuklukları bireylerde en çok yüz ve boyun kaslarında görülmektedir. Erken çocukluk döneminde sık rastlanabilen rahatsızlıklardan biri olan tik bozukluklarında göz kırpma, seyrime, boynu çevirme, dudakların kenara çekilmesi, yüz ekşitme, burun çekme gibi motor tikler ve öksürme, garip sesler çıkarma vb. vokal tikler akut veya kronik olarak kendini göstererek bireylerin özel hayatlarında ve topluma kabul süreçlerinde güçlükler yol açabilmektedir. Toplumun %1-2'lik kesiminde yer alan tik bozukluğu genellikle 4-8 yaş aralığında görülmekte 10-12 yaş aralığında ise en şiddetli dönemlerine ulaşabilmektedir (115). Ağırlıklı olarak erkek çocuklarında görülen tiklerin olası nedenleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar taklitin tik bozukluğu davranışını edinim sürecinde önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır. Başta sadece anlık bir taklit olarak ele alınan davranış biçimi daha sonra çocukta alışkanlık haline gelebilmekte ve sergilenen eylem içselleştirilerek davranış otomatikleşebilmektedir. İçsel ve dışsal baskı unsurları da tik bozukluklarını tetikleyebilmektedir. Tik bozukluğuna sahip çocuklarda komorbid rahatsızlık olarak dikkat eksikliği, hiperaktivite, endişeli, gergin, kaygı dolu ruh hali ve obsesif kişilik yapısı da eşlik edebilmektedir (116). Belirli bir amaca hizmet etmeyen ve nörolojik bir bozukluğa dayanmayan tik bozuklukları ise üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki takriben 4 ile 12 hafta arasında süren süreç içinde yoğunluğu değişebilen ve genellikle 3-10 yaş arası çocuklarda görülen “geçici tik bozukluğudur”. İkincisi 18 yaşından önce ortaya çıkan motor ve vokal tiklerin kalıcı olduğu “kronik vokal ve motor tik bozukluğudur”. Üçüncüsü ise okul öncesi dönemde yüz bölgesinde görülen seyrimelerle başlayan ve beraberinde bir veya birkaç tikle görülebilen şiddeti ve yoğunluğu değişebilen en ağır tik bozukluğu olan “vokal ve çoklu motor bozukluğunun birleşimidir”. Çoğu davranış probleminde olduğu gibi tik geliştirmeye yatkın çocukların ebeveyn profili incelendiği zaman ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukta stres yaratacak şekilde baskın ve kuralcı yaptırımları içeren disiplin yöntemleri barındırdığı görülebilmektedir (108, 116).

Tetikleyici bir durum olmadığı sürece tik bozukluklarının zamanla geçeceği düşünülmektedir. Gerekli görüldüğü durumlarda uzman yardımıyla problemin

tedavisinde ilaç desteğine de başvurulabilmektedir. Tik bozuklarının söndürülme sürecinde okul, öğretmen, aile iş birliği çerçevesinde çocuğun kendini rahatça ifade etmesine ve sosyalleşmesine imkân tanıyan çevre oluşturulması oldukça önemlidir. Stresli durum ve ortamlar tik davranışında artış meydana getirebileceğinden yetişkinlerin olumlu davranışların pekiştirilmesine dayalı koşulsuz sevgi ve güven ortamı sunabilmesi çocuğun sağlıklı benlik algısı geliştirmesi için kritik bir öneme sahip olacaktır (108).

Tırnak Yeme

Genellikle 3-6 yaşlarında anlamlı derecede artış gösteren ve kız çocuklarda daha sık görülen tırnak yeme bir alışkanlık bozukluğudur. İçsel çatışmaların ve dışarı yansıtılmayan saldırganlık duygularının dışavurumu olarak da değerlendirilebilen tırnak yeme davranışı çocuğun davranışını fark etmesiyle birlikte alışkanlık haline gelebilmektedir. Bu bilgilere ek olarak öykünme, stresten kaçınma, çocuğun çevresine karşı algıladığı güvensizlik hissi, özgüven eksikliği, otoriter aile tutumları, çocuğun sürekli azarlanıp, eleştirilmesi, ilgi eksikliği, kardeş kıskançlığı, akran reddi ve can sıkıntısını giderme isteği vb. durumlar da tırnak yeme davranışına neden olabilmektedir (117). Konu hakkında İran'da üniversiteye bağlı çocuk ve ergen psikiyatri kliniğinde tırnak yemeye eşlik eden davranışsal problemlerin yaygınlığı ile ilgili gerçekleştiren bir çalışmada tırnak yiyen çocukların %74,6'sında dikkat eksikliği ve hiperaktivite, %36'sında ayrılık anksiyetisi bozukluğu, %20,6'sında alt ıslatma, %12,7'sinde tik bozuklukları ve %11,1'inde obsesif kompülsesif bozukluğa sahip olduğu saptanmıştır. Majör depresif bozukluk, zihinsel gerilik ve yaygın gelişimsel bozukluk oranları ise sırasıyla %6,7, %9,5 ve %3,2 olarak bulunmuştur (118).

Çocuklarda tırnak etlerine zarar verme, tırnağın şeklinin bozma, tırnak iltihaplanmalarına ve diş problemlerine neden olma riski olan bu problematik davranışı önlemek için çocukların ve çocukların hayatlarına etki eden ebeveyn, kardeş, öğretmen gibi yakınların konu hakkında farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Tırnak yeme alışkanlığını yönetme sürecinde çocuklar kesinlikle cezalandırılmamalı, tehdit edilmemeli ya da aşağılanmamalıdır çünkü bu tarz olumsuz müdahale şekilleri çocuklarda aksine tırnak yeme durumunu artırmaya neden olabilmektedir. Tırnaklar ağza alındığında hoş olmayan tatlar veren maddeler sürmekte süreçte çoğu zaman

etkisiz kalabilmektedir. Çocuklarda tırnak yeme alışkanlığıyla mücadele etmek için öncelikle davranışı tetikleyen nedenler tespit edilmeli, bu durumlarla karşılaşıldığı zaman çocuğa tırnak yeme davranışı yerine elini meşgul edebilecek (yazma, çizim yapma, bir enstrüman çalma vb.) bir işle uğraşması gibi işlevsel davranışsal öğretilmelidir. Bunlara ek olarak bir uzman yardımıyla işlevsel değerlendirme analizi, alışkanlıkları tersine çevirme, kaçınmalı uyarıcı, kendi kendini kontrol etme gibi bilişsel ve davranışsal müdahaleleri içeren yöntemler de uzmanlar tarafından gerekli görülen durumlarda kullanılabilir (119).

Parmak Emme

Parmak emme bebeklerin emme ihtiyaçlarını gidermek için kullandıkları doğal reflexlerden biridir. Erken çocukluk döneminde özellikle bebeklerin beslenme ihtiyacına, rahatlmasına, uykuya geçiş sürecine ve kendini güvende hissetmesine yardımcı olan parmak emme davranışı 3-4 yaşına kadar devam edebilen normal bir davranıştır. Freud'a göre de yaşamın ilk yıllarında bebekler oral dönemde bulunmakta ve haz bölgesi olarak ağız ve çevrelerini kullanmaktadırlar. Bu dönemde yetişkinler tarafından bebeklerin emme ihtiyaçlarının fazlaca karşılanması da karşılanmaması da bebeklerin bu dönemde saplanıp kalmasına neden olabilmekte ve bebeklerin yetişkinlik dönemine kadar uzanan kişisel gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Parmak emme davranışı okul çağını oluşturan 6-12 yaş çocuklarının %2'inde görülmekle birlikte okul döneminde azalması beklenen bir davranış olduğu ve çocukların ağız, diş, çene ve parmak yapılarını bozma riski taşıdığı için alışkanlık bozukluğu olarak değerlendirilmektedir (89, 120).

Parmak emme alışkanlığını söndürme sürecinde psikolog, diş hekimi, eğitmeni çerçevesinde hem aileye hem de çocuğa yönelik multidisipliner bir tedavi yaklaşımı uygulamak oldukça etkili olacaktır. Parmak emme davranışını engellemek için emilen parmağa aperey, dişlere ise Ark uygulaması diş hekimleri tarafından gerekli görüldüğü takdirde uygulanabilmektedir. Bu sayede çocuk elini her ağzına götürme ihtiyacı duyduğu sırada engellenme durumu ile karşılaşacak aynı zamanda davranışı yapmaması gerektiği ile ilgili bir uyararı öğrenmiş olacaktır. Aynı zamanda dişlere takılan Ark uygulaması ile çocuğun parmak emmeden dolayı bozulan ağız ve diş yapısını düzenleme süreci de sağlanmış olacaktır. Parmak emme davranışını ile başa

çıkma sürecinin psikolojik tedavi kısmında ise aileye bu davranışla nasıl mücadele etmesi gerektiği ile ilgili verilen eğitimler, çocuklarda farkındalık eğitimleri, alternatif tepki, bağlantılı davranış öğretimi ve token ekonomi gibi davranışı sistematik olarak azaltmaya, yok etmeye yönelik bilişsel ve davranışsal yöntemler kullanılabilir (120, 121).

Utangaçlık

Başkaları ile olan ilişkilerde doğal davranmayı engelleyen bir duygu olarak ele alınan utangaçlık çocuğun sosyalizasyon sürecinde yaşadığı güçlükleri, yeni bir ortama girme, arkadaş edinme ya da topluluk içinde bulunması gereken durumlardan kaçınması ve çekingen tavırlar sergilemesi gibi durumları kapsamaktadır. Utangaç bireyler egoları ve performansları arasındaki ilişkiyi başkalarının görüşleri doğrultusunda şekillendirebilmekte ve başarılarını dış kaynaklara ya da şansa bağlayabilmektedirler. Başarısızlık durumlarında ise kendilerini suçlayarak, durumun kontrolü dışında kaldığını düşünerek kendilerini stres ve baskı altında bırakan bilişsel sekteye uğratmaları mümkündür. Bu bağlamda utangaçlık pasif kişilik yapısı olarak da algılanabilmektedir (122). Yaşamın bazı dönemlerinde utangaçlık yaşanması oldukça normal bir durumdur. Özellikle sosyal anlamda yeni şeyler deneyimleme sürecinde olan erken çocukluk döneminde ve kimlik arayışlarının başladığı dönem olan erken ergenlik dönemlerinde utangaçlık gelişimsel açıdan beklenebilen bir durumdur. Ancak bu durum kronik olarak kişinin sosyal beceri edinim sürecini, gündelik yaşamına devam ettirebilme becerilerini ve yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkiliyor ve kişinin sosyalleşme sürecini korku duyulacak bir fobi haline getiriyorsa durum müdahale edilmesi gereken patolojik bir hal alabilir (123). Özgüven eksikliği, zayıf benlik algısı, başarısızlık, aşağılanma korkusu, kaygı vb. olumsuz psikolojik süreçlerin ürünü olan utangaçlık psikomotor, fizyolojik, bilişsel ve duygusal olmak üzere dört alanda gösterdiği belirtilerle ayırt edici bir özellik kazanabilmektedir. Bu kapsamda Şekil 2’de utangaçlığın farklı alanlardaki belirtileri sunulmaktadır (124, 125).

Psikomotor Belirtiler

- G z temasından kaçınma
- Gerginlik duyulan ortamlardan kaçma
- El ve bacaklarını sürekli hareket ettirme ya da vücut hareketlerini ve yüz ifadelerini minimum düzeye kullanma
- Konuşma akıcılığında bozukluk ya da alçak sesle konuşma
- Sinirli ya da abartılı hareketler

Fizyolojik Belirtiler

- Ağız kuruluğu
- Hızlı kalp atıŐı
- Terleme ya da titreme
- Karın Ağırsı
- Baş Dönmesi

Duyusal Belirtiler

- Çekinme
-  zg n olma hali
- D Őuk  zsaygı
- Kaygı, korku, ve heyecan hisleri
- Depresyon

Bilişsel Belirtiler

- Kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olma
- Endişe ve mükemmeliyetçilik
- Yanlış anlaŐılmadan, değerlendirilmekten ve aŐađılanmaya karşı yoğun korku duyguları
- Kendini zayıf, diğer bireyleri g cl  görme
- Yetersizlik düşüncesine bağlı olarak iletiŐimlerde hata yapmaktan korkma ve kendini suçlama

Şekil 2.10. Utangaçlık belirtileri.

Utangaç çocukları desteklemek amacıyla çocuklara sosyal beceri, kaygı yönetimi eğitimi verilebilir, sosyal ilişkileri ön planda olan bir etkinliğe katılması ya da hobi edinmesi konusunda teşvik edilebilir. Çocuğun giriŐkenliđe yönelik olumlu davranışları pekiŐtirebilir, kendine güvenini artırmak ve hata yapma korkusunu azaltmak için oyun terapisi, psikodrama, yaratıcı drama gibi programlarla kendini geliştirmesi sağlanabilir (125).

Mastürbasyon

Latince manus (el) ve stupratio (kirlilik) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan mastürbasyon; bireylerin el ya da başka bir obje ile cinsel organına dokunarak kendini uyarması durumudur. Erken çocukluk döneminde kendi bedenini tanıma sürecinde ortaya çıkan mastürbasyon davranışının amacı yetişkinlerce algılanan cinsel hazdan ziyade çocuğun kendini rahatlatma isteği olmaktadır. Gelişimsel olarak çocukların cinsel organlarıyla oynama davranışı 6-7. ayları kapsayabilmesine rağmen salt oynamaktan bilinçli olarak mastürbasyona geçiş dönemi yaklaşık 1 yaşlarına denk gelmektedir. Özellikle 3-5 yaş dilimlerinde mastürbasyon davranışı kız çocuklarında daha çok görülmektedir. Çocukların elleriyle cinsel organlarıyla oynaması, yatak, yastık, koltuk başları gibi nesnelere sürtünmesi ve bacaklarını kenetleyerek cinsel organı sıkıştırması gibi davranışlarla yapılan mastürbasyon davranışı yaklaşık 2-3 dakika sürmekte ve sonrasında çocukların rahatlamasıyla ya da uykuya dalmasıyla son bulmaktadır. Terleme, sık nefes alıp verme, kızarma, çevreyle iletişimi koparma, vb. gözle görülebilir belirtilerle kendini gösteren mastürbasyon davranışı sırasında engellenme durumu ise çocukta öfke, kaldığı yerden devam etme isteği konusunda inatlaşma vb. eylemleri de beraberinde getirebilmektedir (126). Bu durum karşısında çoğu ebeveyn çocuğunun ahlaksız, sapkın eğilimler gösterdiğini düşünerek endişelenmekte ve korkabilmektedir. Davranışın problem olarak değerlendirebilmesi için mastürbasyon davranışındaki aşırılıklar sonucu çocuğun genital organlarında yanma, ağrı, doku deformasyonları gibi fiziksel zararlar ve mastürbasyon sonrasında suçluluk duyma, yaptığından utanarak içine kapanma ve davranışının yoğunluğuna bağlı olarak bireyin gündelik faaliyetlerini etkileyen sosyal ve duygusal zarar unsurları gözetilmelidir (127). Bu bilgilere ek olarak mastürbasyon davranışını tetikleyen durum ya da olayların yetişkinler tarafından gözlemlenmesi de önemli bir konudur. Bu bağlamda çevresiyle tatmin edici iletişim kuramayan, ailesine yeni bir üye katılan, duygusal olarak istismar ve ihmal edilen çocuklarda mastürbasyon davranışları gözlenebilmektedir. İdrar yolu enfeksiyonları, paraziter hastalıklardan kaynaklı kaşıntı, dar çamaşır giyimine bağlı sürtünme gibi durumlar da mastürbasyon davranışını tetikleyebilmektedir.

Günlük yaşamı olumsuz yönde etkilemediği sürece mastürbasyon davranışı okul öncesi dönemde gelişimsel olarak normal kabul edilebilmektedir. Bu yüzden yetişkinler olarak davranışı bıraktırmaya yönelik sıkça uyardırmaya, kızmaya, utandırmaya, suçlamaya veya cezalandırmaya yönelik sert disiplin tutumlarından kaçınılması gerekmektedir. Bu tarz baskılayıcı tutumlar davranışın daha çok artması riskini de beraberinde getirebilmektedir. Mastürbasyon davranışını tetikleyen durumların gözlemlenmesi, çocuğun mastürbasyon sırasında kullandığı bir materyal varsa ortadan kaldırılması, davranışa vurgu yapmadan dikkatinin başka bir yöne çekilmesi, çocuğa bedenini, duygularını tanımaya yönelik cinsel eğitimin verilmesi gibi yöntem ve teknikler çocuklukta suçluluk duygusu yaratmadan mastürbasyon davranışını söndürme sürecinde kullanılabilir (128).

Altını Islatma (Enürezis)

Yunanca “enourein” (idrar yapmak) kelimesinden türetilen enürezis; mesane kontrolünün kazanılması gereken yaş dilimlerinde meydana gelen idrar kaçaklarını ele alan bir kavramdır. Eğer bu kaçaklar organik nedenlere bağlı gerçekleşiyorsa inkontinans adını almaktadır. Bireyin doğumdan itibaren idrar kontrolünü sağlayamaması durumuna primer, kontrol başladıktan sonra 6 ay ile 1 yıl süren kuruluştan sonra tekrar kaçakların başlaması durumuna ise sekonder enürezis denilmektedir. Bu terminolojiye ek olarak gece uyurken idrar kaçırma hali nokturnal, gündüz uyanırken meydana gelen kaçaklar ise diurnal enürezis adlarını almaktadır (129). Gece ve gündüz görülen idrar kaçakları da karma enürezis olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarında gündüz idrar kontrolünün 2 yaş civarlarında, gece idrar kontrolünün 3,5-4,5 yaşları aralığında kazanması gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden 5 yaşından sonra tıbbi bir hastalığa bağlı olmadan en az 3 ay süren zaman diliminde haftada en az iki kez gerçekleşen idrar kaçakları enürezis kategorisine girmektedir. Sinir-kas kontrolündeki anomaliler, sosyoekonomik statü, aile içi ilişkiler, kardeş kıskançlığı, istismar ve ihmal durumları, erken dönemde gerçekleşen baskıcı tuvalet eğitimi tutumları, maruz kalınan korkunç, trajedik unsurlar vb. durumlar çocuğun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyerek enürezise neden olabilmektedir. Alt ıslatma davranışının çocuklar üzerindeki etkisiyle ilgili yapılmış çalışmalarda ise yatağını ıslatmayan çocuklara kıyasla enürezis

problemi olan çocukların daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri sergiledikleri iddia edilmektedir (130, 131).

Bu noktada patolojik durumlar dışında gerçekleşen enürezis vakalarına doğru çözüm önerileri geliştirebilmek için davranışı tetikleyen unsurların çok iyi gözlemlenmesi gerekmektedir. Özellikle tuvalet eğitimi için çocuğun hazır bulunuşluğunun dikkate alınması, bu doğrultuda hoşgörüyeye dayalı bir tuvalet eğitimi verilmesi ve uygun davranışların pekiştirilmesi alt ıslatma durumlarının önüne geçmede oldukça önemli unsurlar olacaktır. Akşam saatlerinde sıvı tüketiminin azaltılması ve otokontrol kazanılana kadar gece belirli aralıklarla çocukların uyandırılıp tuvalete götürülmeleri de olası sorunları önlemede anahtar rol oynayacaktır (132).

Dışkı Kaçırma (Enkoprezis)

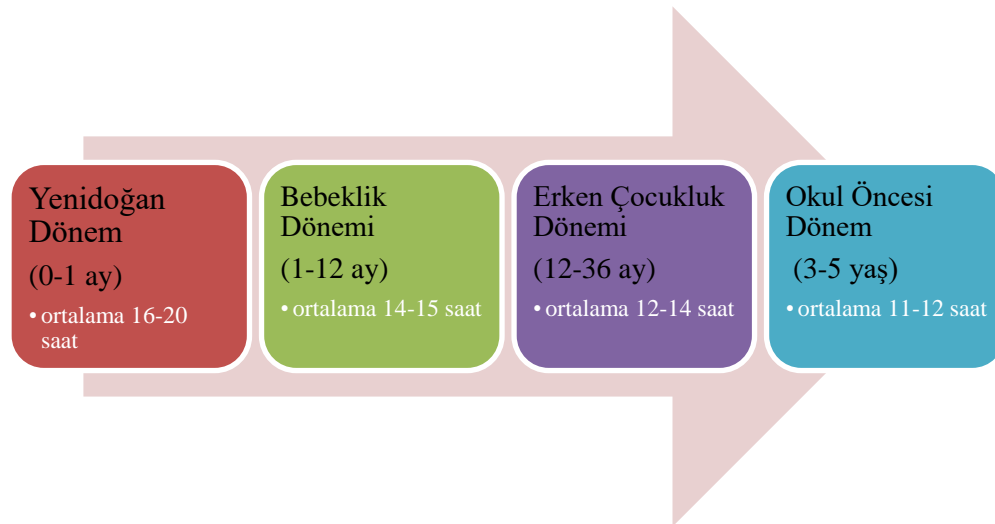
Tıbbi kökenli bir rahatsızlık olmaksızın 3-4 yaşlarından sonra meydana gelen alt kirletme vakaları dışkı kaçırma (enkoprezis) olarak adlandırılmaktadır. Erkek çocuklarında daha fazla görülen dışkı kaçırma durumunu problem davranış olarak ele alabilmek için 4 yaşından sonra en az üç ay içinde çocukta ayda bir veya daha fazla kaka kaçağının görülmesi gerekmektedir. Çocuklarda alt ıslatmaya oranla daha az görülen dışkı kaçırma durumu genel olarak uyumsuz, inatçı, bağımlı ve saldırgan davranışlarını dışarı yansıtamayan çocuk profillerinde dolaylı bir tepki biçimi olarak daha sık görülmektedir. Alt ıslatmada olduğu gibi dışkı kaçırmanın doğumdan itibaren süregelmesi primer enkoprezis, tuvalet kontrolü kazandıktan sonra tekrar kaçakların başlaması durumuna ise sekonder enkoprezis olarak adlandırılmaktadır. Alt ıslatma vakalarını tetikleyen nedenlere ek uzun süren fonksiyonel kabızlığın da dışkı kaçırmaya neden olabileceği belirtilmektedir. Bu noktada alanyazın çalışmaları dışkı kaçırma davranışlarına gerekli müdahaleler yapılmadığı takdirde çocuğun özgüven duygusunda, anne-babasıyla ve akranlarıyla olan iletişimlerinde telafisi zor bozulmalar olabileceğini vurgulamaktadır (133, 134).

Bu yüzden çocuklarda görülen enkoprezis durumunda öncelikle olarak sorunun hangi sebepten kaynakladığı öğrenilmeli, duruma göre çocukların davranışsal, eğitsel veya fizyolojik destek almaları konusunda çok yönlü bir tedavi imkânları sunulmalıdır.

Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemeleri ve tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde olumlu disiplin yöntemlerine başvurmaları da problem davranışın çözümünde oldukça önemli bir ayrıntıdır (108).

Uyku Bozuklukları

Uyumak istememe, çok fazla uyuma, uykuya geçerken zorlanma, uyanamama, uykuda gezinme ya da uyku sırasında sık sık uyanma durumlarını kapsayan uyku bozuklukları sağlık problemlerinden bağımsız gerçekleşiyorsa muhakkak dikkate alınması gereken bir konudur. Her çocuğun gelişim döneminde uyku ihtiyaçları farklı olmakla birlikte uyku sağlıklı büyüme ve gelişimin en önemli şartlarından biridir. Genel olarak erken çocukluk dönemi çocuklarında görülen uyku düzeni Şekil 3'teki gibidir (135):



Şekil 2.11. Erken çocukluk döneminde uyku düzeni.

Şekil 3'te de görüldüğü üzere büyüme hormonlarının salgılanması için temel gereksinimlerden biri olan uyku düzeni erken çocukluk döneminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öte yandan ebeveynlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönemde uyku bozuklukları çocukların yaklaşık %25-50'sinde görülmekte, tedavi edilmediği takdirde bu sorunlar çocuk üzerinde uzun dönemli olumsuz etkilerle sahip olabilmektedir. Uyku düzeninin çocuğun gelişim dönemine uygun olmaması çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimlerinde aksaklıklara neden olabilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bir araştırmada yetersiz uyku ile çocukların dikkat

sürelerinde ve akademik başarılarında negatif, dürtüsellikleri ile davranış problemleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (136). Buna ek olarak uykusu sık bölünen ya da uyumamaya bağlı uykusuzluk durumu yaşayan çocuklarda majör depresyon ve kaygı bozukluğu bulgularına da daha sık rastlanmıştır (137). Bu yüzden uyku bozukluklarının içeriğindeki kavramları tanımak sorunlara uygun müdahale yöntemleri geliştirebilmek açısından önem teşkil etmektedir.

Genel anlamda doğumdan sonraki ilk aylarda çocukların uyku düzeni olmamakta, yaşla birlikte gece ve gündüz uykusunu kapsayan bu döngü bir düzene oturmaktadır. Bu düzenin oluşturulmasında ise ebeveynlerin rolü çok önemlidir. Ebeveynler olarak çocukların uyku saatlerinin, fiziksel ortamın uygunluğuna dikkat edilmeli, çocuğun uykuya dalma sürecine çok fazla müdahalede bulunulmaması gerekmektedir. Kitap okuma, müzik dinleme, ılık duş, masaj vb. uyku öncesi alışkanlıkların kazandırılması da çocukların uykuya dalış süreçlerini kolaylaştırma açısından faydalı olabilmektedir (138).

Beslenme Bozuklukları

Vücudun ağırlığını, şeklini ve görünüşünü sağlıklı yönde etkileyen psikolojik veya tıbbi nedenlere dayanan beslenme ile ilgili sorunlar yeme bozuklukları olarak adlandırılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde beslenmenin çocukların büyüme ve holistik gelişim alanlarını desteklemesi yönündeki rolü düşünüldüğünde erken dönemde karşılaşılan olası yeme bozukluklarının çocukların gelişimsel seyirlerinde telafi edilemez zararlara yol açma riski bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında yemek yemeye karşı isteksizlik problemi sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda %25-45 arasında değişirken, gelişim problemi olan çocuklarda %80'e varan oranlara ulaşmaktadır. Erken dönemde görülebilecek beslenme bozukları ise, aşırı yeme bozukluğu, yemek yemeğe karşı isteksizlik, pika ve ruminasyon bozukluğu olarak gruplandırılabilir. Burada pika çocuğun yemek dışında yediği besleyici niteliği olmayan şeyleri (toprak, kağıt, kiremit tozu vb.) yeme durumunu temsil ederken; ruminasyon bozuklukları yenilen yemeklerin ağza tekrar getirilerek yeniden çiğnemesi ve yutulmasına yönelik davranım bozukluğunu kapsamaktadır (139). Beslenme biçimindeki tüm bu anomaliler aileleri endişelendirebilmekte ve çocuğunun gelişimi için bazen kontrolsüzce dayatılan yemek yeme düzeni uygulamalarına neden

olabilmektir. Buna bağlı olarak çocuğun yemek yeme konusundaki direncinde ve ocuk ve ebeveyni arasındaki çatışmaların sıklığında artışlar gözlemlenebilmektedir. Okul ncesi dönemde görülen beslenme bozuklarının etiyolojisi incelendiği zaman kişisel ve ailesel faktörlerin beslenme şekli ve düzenini belirlemede önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalar ailenin sosyodemografik özelliklerinin, katı ve kuralcı yemek yeme düzenlerine sahip olmalarının, aile içi ilişkilerin niteliğinin, ebeveyn ocuk etkileşiminin, çocuğun kişilik özelliklerinin, ihmal ve istismara maruz kalma durumunun, dikkat çekme isteğinin, kültüre göre beslenme ile ilgili düşünce kalıplarının vb. faktörlerin çocuklarda görülen beslenme bozukları üzerinde etkisi olabileceğini öne sürmektedir (139-141).

Bu anlamda erken çocukluk döneminde görülebilecek olası beslenme bozukluklarının önüne geçebilmek için ebeveynlerin yemek düzeni konusunda çocukları üzerindeki baskıcı ve ısrara dayalı tutumlarını bırakmaları gerekmektedir. Çocuğa hangi yemeği ne kadar yiyeceği konusunda seçim hakkı tanınması, sofraya düzenine yardım ettirilmesi vb. Çocukların yeme düzeni konusundaki fikirlerinin ve yardımlarının önemini vurgulayan tutum ve davranışlar da çocukları yemek yemeye motive etmek açısından oldukça faydalı yöntemler olabilmektedir. Ayrıca beslenme şekli ve düzeni konusunda ebeveynlerin uygun rol model oluşturması, çocuklarını sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite yönünde teşvik etmesi de çocuklarda görülebilecek beslenme bozukluklarını önlemede oldukça önemli hususlardır (142).

2.1.4. Okul ncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Nedenleri

Okul öncesinde görülen davranış problemlerine etki eden faktörlerle ilgili yapılan çalışmalar ilgi ve dikkat çekme isteği, istenmeyen olaylardan kaçınma, kendini kanıtlama vb. birçok unsurların problem davranışa neden olabileceğini vurgulamakla birlikte konu hakkında yapılan çalışmalar genel hatlarıyla şu etkenler üzerinde yoğunlaşmaktadır:

Biyolojik Faktörler

Bireyin ailesinden aldığı kalıtsal özellikler uyum ve davranış problemlerinin türünün ve derecesinin belirlenmesi konusunda önemli bir role sahiptir. Araştırmalar bu noktada kişilik gelişiminin önemli belirleyicilerinden biri olan mizaç ve zekanın şekillenmesinde genetik faktörlerin %30 ile %60 arasında değişen yadsınamaz bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (143). Ters mizaç olarak adlandırılan inatçı, katı, kararsız ve hareketliliğe dayalı özellikler bu noktada çocukların çevreye uyum sağlama özelliklerini zorlaştıran etkenler olarak çocuklar için biyolojik bir risk oluşturabilmektedir (144). Davranış problemlerinin gelişiminde doğum zamanının da etkili olduğuyla ilgili alanyazın çalışmaları mevcuttur. Araştırmalara göre düşük doğum ağırlıklı ve prematüre bebeklerin gelişimsel olarak geçirdikleri sağlık sorunları sebebiyle normal doğan akranlarına kıyasla daha fazla davranış problemi gösterme riski olabileceğini öne sürmektedir. Bu noktada anne babanın çocuklarının holistik gelişimini destekleyecek yönde destekleyecek fırsatları sunmaları ya da sunmamaları olası davranış sorunlarının söndürülmesine ve şiddetlenmesine zemin hazırlayabilmektedir (94, 144, 145).

Demografik Faktörler

Çocuğun içinde yaşadığı çevre de gelişimsel açıdan kritik bir öneme sahiptir. Çevreden gelen uyaranların niteliğine göre çocuğun olumlu veya olumsuz tutum ve davranış örüntüleri kazanması mümkündür. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde belirttiği gibi çocuklar içerisinde buldukları çevreyi gözlemleyerek de yeni davranışlar edinebilirler. Bu bağlamda mikro seviye olan aileden makro seviye olan medyaya kadar çocukların maruz kaldığı her uyaran davranışlarını biçimlendirme önemli bir yere sahiptir (56). Buna ek olarak, sosyoekonomik statü de yaşam memnuniyetini etkileme niteliğine sahip olduğundan düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında yaşam standartlarının olumsuz yönde etkilenmesi riskine bağlı olarak birtakım davranışsal sorunlar görülebilmektedir (146). Demografik risk faktörlerinin bir diğer alt başlığı da cinsiyet unsurudur. Konu hakkında yürütülen bir çalışma erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha hareketli ve agresif davranışlara meyilli olduklarını vurgulamaktadır. Çocukların yaşı, doğum sırası ve

yaşadıkları yer de davranış problemlerini yorumlamada kullanılan etkenler arasında yer almaktadır (147).

Psiko-Sosyal Faktörler

Alanyazında yapılan çalışmalar ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunlarını yordamada birincil kriterlerden biri olabileceğini vurgulamaktadır (148, 149). Anne babaların ebeveynlik tutumları bu bağlamda çocukların çevresindeki diğer canlılara, nesnelere ve olaylara karşı tutum ve davranış kalıpları oluşturması ve sosyal bir birey bilincine sahip olmaları sürecinde tampon görevini üstlenmektedir. Ebeveynlik stillerinin çocukların davranışlarıyla olan ilişkilerini incelediği çalışmasında Pellerin (150), Baumrind'in (151) ebeveynlik tipolojisinden yararlanarak ebeveynlik tutumlarına yönelik Şekil 4'teki matrisi oluşturmuştur.

		TALEPKARLIK	
		Yüksek	Düşük
DUYARLILIK	Yüksek	Yetkin	İzin Verici
	Düşük	Otoriter	Duyarsız

Şekil 2.12. Ebeveynlik Stilleri Matrisi.

Şekil 4'teki talepkarlık terimi ebeveynler tarafından oluşturulan çocukların davranışlarına yönelik standartları ve disiplin yöntemlerini temsil etmektedir. Bu anlamda talepkarlıkla ebeveyn kontrolü üzerinde pozitif bir ilişki vardır. Duyarlılık kavramı ise çocuğun gelişimsel beklentilerini karşılayacak şekilde ebeveynlik yapmak ve çocukla sürdürülebilir bir ilişki kurma konularını kapsamakta olup duyarlılık ve çocukla ilgilenme seviyesi arasında da olumlu yönde bir ilişki vardır. Tipolojide talepkarlık ve duyarlılık çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi ve nitelikli ebeveyn-çocuk

etkileşimi için kilit unsurlar olarak görev üstlenmektedir. Bu bağlamda Şekil 2'deki yüksek talepkarlık ve duyarlılık Yetkin ebeveynlik stilini, yüksek talepkarlık düşük duyarlılık Otoriter ebeveynlik stilini, yüksek duyarlılık düşük talepkarlık İzin Verici ebeveynlik stilini ve düşük talepkarlık düşük duyarlılık Duyarsız ebeveyn stillerini temsil etmektedir (150). Bu bilgilere ek olarak eşlerin birbirleriyle olan uyumu, çocuğun ailesiyle, kardeşleriyle, akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkileri, kültürel özellikler vb. faktörler veya bu faktörlerin etkileşimi de okul öncesi dönem çocuklarında uyum ve davranış sorunlarına neden olabilen unsurlar arasında ele alınabilmektedir (38, 77).

2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi

Alanyazında davranış problemleriyle ilgili yapılan tüm bu tanımlara ve sınıflandırmalara rağmen okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerini açık bir şekilde ortaya koymak olayın asıl nedenini anlama sürecinin güçlüğünden, tanılamamanın çocuk üzerinde oluşturacağı olumsuz ruh sağlığı belirtilerinden ve farklı yaklaşımların problemleri davranışlara yönelik farklı tanımlamaları olmaları sebebiyle oldukça zor bir süreç olmaktadır. Ancak bir çocukta davranış problemi olduğundan şüphe ediliyorsa gözlemlenen davranışın değerlendirilmeye alınıp alınmaması gerektiği konusunda aşağıdaki kriterleri göz önünde bulundurmak çocuklar tarafından yansıtılan davranışları çok yönlü değerlendirebilmek açısından oldukça yol gösterici olacaktır. Bunlar;

Çocuğun Gelişim Dönemi

Erken çocukluk döneminde tüm çocuklarda görülebilen bir takım yaşa bağlı spesifik davranış örüntüleri olabilmektedir. Örneğin, çocukların 2 yaşlarında yaşadıkları “şimdi ve burada sendromu” (here-and-now) olarak bilinen, her istediğini istediği andan itibaren yapılmasına yönelik ısrarları ve bazen de bu isteğin karşılanmamasına yönelik öfke nöbetlerini kapsayan durumlar gelişimsel açıdan normal karşılanabilmektedir. 4-5 yaş civarında ise isteklerini ertelemeyi öğrenmeye başlamaları beklenmektedir. Bu yüzden çocukların gelişim dönemlerine özgü davranış

kalıplarını bilmek sorun davranışın hangi noktada ciddiye alınması gerektiğini değerlendirebilme bakımından önemli bir kriter olmaktadır (22, 152).

Davranışın Yoğunluğu

İstenmeyen davranışların günlük yaşamı ne kadar zorladığı ile ilgili olan davranışın yoğunluğu davranış problemlerini belirlemede kullanılan bir diğer öncüdür. Örneğin, 5 yaş çocuğunun öfke davranışını fiziksel şiddete dökmesi ya da ellerini titizlik ve düzenliliğin dışında her temastan sonra yıkaması gerektiği takıntısı vb. davranışlarda meydana gelen aşırılıklar olumsuz davranışların yoğunluğunu temsil etmesi açısından yetişkinlerce dikkate alınmaya değer bir konu olarak ele alınabilir.

Davranışın Sıklığı ve Sürekliliği

Çocuğun davranışlarındaki uyumsuzluğun sıklığı ve ısrarlı bir biçimde sürekli devam etmesi de davranışın değerlendirilebilmesi sürecinde bir ölçüt olabilmektedir. Dış uyaranlara bağlı olarak belirli bir döneme özgü sorunlu davranışların davranış problemi olarak etiketlenmemesi için yetişkin tarafından çocuğun davranışları yeterli bilgiye erişilinceye kadar en az 6 boyunca gözlemlenmelidir.

Bireysel Farklılıklar

Gelişimin en temel ilkelerinden biri olan bireysel farklılıklar konusu davranış problemlerini ayırt etme sürecinde kritik öneme sahip unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada özellikle mizaç faktörü çocuğun olaylar karşısında sergiledikleri davranışları ve çocukların olayları algılayış biçimindeki farklılıkları belirlemede önemli bir yere sahip olmaktadır (144).

Problem Davranışın Yanında Eşlik Eden Belirtilerin Varlığı

Yatağını ıslatma davranışının tek başına bir davranış problemi göstergesi olarak değerlendirmesi sağlıklı bir yaklaşım olmayacağından yetişkinlerin bu noktada çocukta son zamanlarda ıslatma davranışa ek davranış sorunları (korku, kekemelik, uyku bozuklukları vb.) görüp görmediğini de incelemesi gerekmektedir.

Kültürel Faktörler

Çocuklarda görülen davranış problemlerini belirlemede çocuğun içinde yaşadığı kültür de önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel faktörlere verilebilecek en uygun örneklerden biri de toplumsal cinsiyet kavramıdır. Bu noktada saldırganlığa ve hareketliliğe yönelik davranışlar erkek çocuklarında onaylanan ve tolere edilebilen davranışlar olarak kabul edilebilirken kız çocuklarında ise hoş karşılanmayan sorun niteliğinde davranışlar olarak algılanabilmektedir (153). Bu yüzden çocukların davranışları değerlendirmeye alınırken ailenin ve çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun benimsemiş olduğu kültürel özelliklerin farkında olmak ve bu çerçevede davranışları yorumlamak oldukça önemlidir.

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleriyle İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönemde görülen davranış problemleriyle ilgili yurt içinde ve dışında gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilecektir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu tarafından 2010 yılında okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının incelendiği, evrenini Giresun il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 119 çocuğun oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulan ölçekten elde edilen sonuçlara göre öğretmenin yaşı, mezun olduğu okulun türü ve statüsü çocukların davranış problemleri üzerinde anlamlı etkiye sahip iken kardeş sayısının ve ebeveynin öğrenim düzeyinin sorun davranışlar üzerinde anlamlı derecede etkisi olmadığı bulunmuştur (154).

Brezilya'da yaşayan düşük sosyoekonomik statüye sahip madde bağımlılığı olan ailelerin 6-11 yaş çocuklarının maruz kaldığı psikososyal stres unsurları, duygusal ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda ise araştırmaya katılan 101 çocuğun %26,7'sinde içselleştirilmiş davranış problemleri, %40,6'sında dışsallaştırılmış davranış problemleri tespit edilmiştir. Çalışmada

çocuklarda aile kaynaklı psikososyal strese maruz kalma durumu da oldukça yüksek bulunmuş olup bunu %33 ile aile içindeki bireyin ciddi bir hastalığa sahip olması, %28,9 ile fiziksel saldırganlık, %27,8 ile ölüm, %16,7 ile psikiyatrik sorunlar nedeniyle hastaneye yatış, %15,5 ile intihar girişimi ve %9,3 ile intihar durumu takip etmektedir. Aile tarafından maruz kalınan bu psikososyal stres unsurlarının çocuklarda görülen içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin yaygınlığını iki ila dört kat arasında artırdığı da çalışma kapsamında elde edilen diğer bulgular arasındadır (155).

Seven'in 2007 yılında ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi üzerine Muş ili ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında eğitim gören 110 çocuk üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi bölümü Öğretmen Formu (SBDS/DP-ÖF) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla davranış sorunları sergilediğini, sosyal davranış probleminin cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre şekillendiğini göstermiştir. Aile yapısı, çocuğun doğum sırası, annenin öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin ise çocuklarda görülen sosyal davranış problemleri üzerinde anlamlı etkisi olmadığı çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar arasındadır. Bu bilgilere ek olarak kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu araştırmaya katılan çocukların içselleşmiş davranış problemleri, cinsiyet ve kardeş sayısı etkenleri de çocukların dışsallaşmış davranış problemlerini etkileme potansiyeli olduğu bulunmuştur (156).

Çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleriyle akademik başarıları arasındaki uzun vadeli ilişkiyi ve özellikle bu değişkenler üzerinde cinsiyet ve ırk faktörünün etkisini incelemek amacıyla Kremer ve ark. tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda davranış problemleri ve akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip olan kızlar erkeklere oranla okuma skorlarından daha düşük puanlar elde etmiştir. Ancak dışsallaştırılmış davranış problemlerinin uzun vadeli okuma skorları üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği de çalışmadan elde edilen diğer sonuç arasındadır. Dışsallaştırılmış davranış sorunlarının ırk değişkeni

üzerinden incelendiği araştırmanın bulgusu ise siyahî çocukların daha fazla dışa yönelim problemlerine sahip olduğunu ve okuma performanslarının beyaz çocuklara kıyasla daha geride olduğunu göstermiştir (157).

Anne-babalarında ruhsal bozukluk olan çocukların ruhsal durumlarının değerlendirilmesi kapsamında gerçekleştirilen bir çalışmada 8-14 yaş diliminde ebeveynlerinde ruhsal bozukluk olan 61 çocuğun ebeveynlerinde ruhsal bozukluk olmayan çocuklara kıyasla ruhsal durumlarının incelenmesi üzerine bir karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Çocuklar için Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Çocuk Formu kullanılarak işlenen verilerden elde edilen sonuçlar sağlıklı ebeveynlere sahip çocuklara kıyasla anne-babasinda ruhsal bozukluk olan çocukların daha fazla ruhsal bozukluk tanısı aldığını, bu ruhsal bozukluğun önemli bir bölümünü ise yıkıcı davranış bozukluklarının oluşturduğunu göstermiştir (158).

Balat ve ark. tarafından okul öncesi eğitim alan altı yaş çocuklarının davranış problemlerinin öğretmenleri ve aileleri tarafından değerlendirilmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yürütülen, veri toplama aracı olarak 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre ebeveyn ve öğretmenler arasında çocuklarda algılanan davranış problemleri arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan anneler kız çocuklarına kıyasla erkek çocuklarının içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini daha yoğun olarak sergilediklerini bildirirken öğretmenler problem davranışların cinsiyete göre anlamlı değişiklikler göstermediğini, kız çocuklarının içe yönelim erkek çocuklarının ise dışa yönelim davranış problemlerini daha sık yaşadıklarını dile getirmişlerdir (159).

Annelerin doğum öncesi kaygılarının doğumdan sonraki dönemde çocuklarının duygusal ve davranışsal sorunları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2003 yılında İngiltere’de yürütülen boylamsal çalışmada annelere doğum öncesi ve sonrasında belirli aralıklarla annelik kaygısı ve depresyonu ile ilgili formlar doldurtulmuştur. Çocuklar 47 ve 81 aylık olduğunda ebeveynlerden çocuklarda görülen davranış sorunlarıyla ilgili doldurtulan formlardan elde edilen sonuçlara gebelik süreci ile ilgili riskler, psikososyal dezavantajlar ve anneleri doğuma yakın bir

süreçte yüksek düzeyde endişe yaşayan çocukların 81 aylıkken daha fazla duygusal ve davranışsal problemler yaşadığını göstermiştir (160).

Şimsek ve ark.'nın ailesi yanında büyüyen ve kurum bakımında kalan 6-18 yaş dilimindeki çocukların davranış ve duygusal problemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada veri toplama araçları olarak Sosyo-Demografik Bilgi Formu, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği-CBCL/6-18, Öğretmen Bilgi Formu-TRF/6-18, 11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği-YSR/11-18 kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları kurumda kalan çocukların davranış problemlerinin %18,3 ile %47, ailesi yanında yetişen çocukların davranış sorunlarının ise %9 ile %11 arasında değiştiğini göstermiştir. Araştırmada kurum bakımında kalan çocukların dışa yönelim problemleri içe yönelim problemlerine göre kayda değer bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ailesi yanında büyüyen çocuklara kıyasla kurum bakımında kalan çocukların sosyal davranış, dikkat ve düşünce problemlerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu da ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır (161).

Aunola ve Nurmi tarafından 2005 yılında ebeveynlik stillerinin çocukların problem davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 5-6 yaş aralığında 196 okul öncesi çocuğu ve onların ebeveynleri katılmıştır. Çocuk gözlemlerinden, anne babalara ebeveynlik stilleri ve çocuklarının problem davranışları ile ilgili doldurtulan anketlerden elde edilen sonuçlar annelerin çocukları üzerinde gerçekleştirdiği yüksek düzeydeki psikolojik kontrol ve aşırı sevgi tutumlarının çocuklarının içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerini artırdığını göstermiştir. Annelerin düşük düzey psikolojik kontrol uygulayarak sergiledikleri davranış kontrolü tutumlarının ise çocuklarda görülen dışsallaştırılmış davranış sorunlarını azalttığı da çalışma kapsamında edinilen bir diğer bulgudur (162).

Kara ve Gürgen'in Kayseri ilinde 48-72 aylık 445 okul öncesi dönem çocuğunun davranış problemlerini çocukların yaş, cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu, doğum sırası gibi değişkenleri ele alarak Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği çerçevesinde incelediği çalışmanın sonuçlarında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan, dikkatsiz ve hareketli davranışlar gösterdiği bulunmuştur. 48-60 aylık çocukların kaygılı ve ağlamaya bağlı davranış

problemlerinin 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha az sergilediği çalışmada çocuğun doğum sırası ve ebeveynlerinin öğrenim durumu değişkenlerinin davranış problemlerini anlamlı düzeyde etkilemediği de elde edilen diğer bulgular arasındadır (163).

Baker ve arkadaşlarının gelişimsel geriliği olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin ve ebeveynlerin zaman içerisindeki stresini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmaya gelişimsel geriliği olan 82; olmayan 123 çocuk ve onların ebeveyni katılmıştır. Bayley Bebek ve Küçük Çocuklar için Gelişim Ölçeği II, Çocuk Davranış Checklisti ve Aile Etki Anketi kullanılarak işlenen verilerden elde edilen sonuçlara göre çocukların 36-48 aylık gelişim dönemlerinde gözlenen problem davranışlarında kayda değer değişiklikler olmadığı görülmüştür. Gelişimsel gerilik gösteren çocukların ise normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla klinik olarak 3 kat daha fazla davranış problemi gösterme riski bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara paralel olarak gelişimsel geriliği olan çocukların ebeveynlerinin daha fazla ebeveynlik stresi yaşadıkları ve bu stresin gelişimsel gecikmeden ziyade çocukların göstermiş olduğu davranış problemleri ile ilgili olduğu da çalışma kapsamında öne çıkan sonuçlar arasındadır (164).

Saide Özbey'in 2012 yılında anne-babaların evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile çocuklarının davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın örneklem grubunu Ankara ilinde resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 89 altı yaş çocuğu ve çocukların ebeveynleri olmak üzere toplamda 178 kişi oluşturmuştur. Bilgi toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin problem davranış alt boyutu, Evlilik Uyum Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılan araştırmanın bulguları çocukların problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları ve algıladıkları sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir (165).

Ashford ve arkadaşlarının doğum öncesi dönemde içilen sigaranın çocukların çocukluk ve ergenlik dönemlerinde görülen içe yönelim ve dışa yönelim problemlerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yürüttüğü boylamsal çalışmaya 396 çocuk ve ebeveyn katılmıştır. Çocuk Davranış Checklistinin ve gebelik

döneminde sigara içmenin çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri üzerindeki etkisinin ebeveynler tarafından bildirilmesiyle toplanan ve çocukların 5, 10, 11 ve 18 yaş dilimlerinde tekrar edilen çalışmadan elde edilen sonuçlara göre hamilelik döneminde sigara içmeyen annelerin çocuklarına kıyasla gebelik döneminde annesi sigara içen çocukların 5-18 yaşları arasında daha fazla içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemi sergiledikleri bulunmuştur (166).

2.2. Transaksiyonel Analiz

Temellerinin Eric Berne tarafından yapılandırıldığı Transaksiyonel Analiz (Kişilerarası İlişkilerin Çözümlemesi) kuramı günümüzde bireylerin hayatlarının gidişatını olumsuz yönde etkileyen ya da aksatan problemlere karşı bireyleri değiştirmek ve güçlendirmek üzere yararlanılan bir psikoterapi ve kişilik kuramı olarak oldukça sık kullanılmaktadır. Bir iletişim teorisi olan transaksiyonel analiz (TA) kuramında transaksyon kavramı bireyler arasında iletişimi ve etkileşimi oluşturan uyarıcı ve tepkileri içermektedir (167). Burada kişinin iletişimi başlatması transaksiyonel uyarıcı, sunulan bu uyarıcıya diğer kişi tarafından verilen yanıt ise transaksiyonel yanıt olarak ele alınmaktadır. Kuram geçmiş yaşamımızdaki deneyimlerin gelecek yaşantımıza yön verdiği varsayımına dayanmakta ve kararlarımızı bu doğrultuda şekillendirdiğimizi savunmaktadır. Bu bağlamda bireylere hayatlarına yön verme sürecinde sağlıklı kararlar verebilme ve hayatlarının seyrini kontrol edebilme becerileri kazandırmak için farkındalık ve iletişim becerileri kazandırma amaçlarını benimser (168). 1950'li yıllarının sonuna doğru Eric Berne tarafından geliştirilen bu kuram her bireyin farklı bireysel özelliklerini ele almasıyla *kişilik*, bireylerin erken çocukluk yıllarında maruz kaldığı uyarıcıların gelecek yaşantısını nasıl etkilediğini incelemesiyle *gelişim* ve bireylerin gelecek yaşantısında geçmişten gelen bu kararlar doğrultusunda yaşadığı problemleri yordamasıyla *psikopatoloji* kuramlarını çocuk, çocuğun ailesi ve içerisinde bulunduğu ortamı çerçevesinde eklettik bir biçimde inceleyen çok yönlü bir kuram olarak da değerlendirilebilir (169). Kuramın teorik temelleri Sigmund Freud tarafından geliştirilen id, ego ve süperego kavramlarından oluşan psikanaliz kuramından etkilenmekle birlikte; Berne kuramında ego ve fonksiyonlarını ağırlıklı olarak ele alması ve bireylerin duygu ve düşüncelere karşılık gelen davranış kalıplarına

odaklanması yönüyle psikanaliz kuramından ayrılmaktadır. Bu bağlamda psikanaliz kuramı id, ego ve süpergonun bilinç üzerindeki etkisini incelerken transaksiyonel analiz çocuk, ebeveyn ve yetişkin ego durumlarının insan davranışları üzerindeki gözlemlenebilir etkilerine odaklanmaktadır. (170). Kuramın iskelesi her insanın “okey (iyi)” olduğu, herkesin özgür düşünce ve iradeye sahip olduğu fikirleri üzerlerine oturtulmuş olup yaşamdaki her bireyin değerli ve saygı gösterilmesi gereken bir kişi olduğuna inanarak varlık değerlerinin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Transaksiyonel Analiz kuramının temel fikirlerinden biri de her bireyin düşünme kapasitesi olduğudur. Bu bağlamda yaşanan tüm psikolojik problemlerin, kişiye uygun teknik ve yöntemlerin öğretilmesiyle aşılabileceğine, kişinin hayatına otokontrol kazandırılabilmesine inanılır. Bu noktada Eric Berne'nin “*İnsanlar prens ya da prenses olarak dünyaya gelirler, fakat sonradan kurbağaya dönüşürler. Terapinin amacı da tekrardan prens ya da prenses olmalarına yardımcı olmaktır*” sözü de insanların hayatlarının kendi seçimleri doğrultusunda şekillendirdiğini kavramak açısından oldukça önemlidir (171).

Eric Berne Tranksaksiyonel Analizi Yaşam Pozisyonları, Ego Durumları, Temas İletileri, Zamanı Yapılandırma Stratejileri, Psikolojik Oyunlar ve Transaksiyonlar gibi bazı temel öğelere ayırmıştır. Sırasıyla bunlar;

2.2.1. Yaşam Pozisyonları

Yaşam pozisyonu kişilerin kendi ve başkalarına ilişkin varlık değeri algısıyla ilgili duygu ve düşüncelerini ele alan psikolojik bir süreçtir. Bu kapsamda her birey temelinin erken çocukluk dönemi yaşantılarının şekillendirdiği duygu ve düşünceleri doğrultusunda kendi benlikleri ve diğer insanlar için olumlu ve olumsuz özellikleri içinde barındıran bir yaşam pozisyonu belirlerler. “İYİ olma/olmama” üzerine kurulan bu yaşam pozisyonları “Ben İyiyim, Sen İyisin (+, +), Ben İyiyim Sen İyi Değilsin (+, -), Ben İyi Değilim, Sen İyisin (-, +) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (-, -) olmak üzere dört durumdan oluşmaktadır (172). Çoğu bebek anne karnında ve doğum sonrasında yaşamış olduğu güven ve sıcaklık hissi nedeniyle Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu benimsemekte, sonrasında maruz kaldıkları uyarıların niteliğine göre bu pozisyonlarını korumakta ya da diğer pozisyonlara geçiş yapabilmektedirler. Hayata karşı temel duruşumuzu ve öz değerlerimizi benimsemeyi sağlayan bu

pozisyonlar bireylerin hayatlarını da bu doğrultuda yapılandırmada oldukça önemli bir role sahiptir. 3-7 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk döneminde çocuklar çevresindeki bireylerle kurdukları bağ çerçevesinde erken karar olarak nitelendirdiği kendisiyle ve başkalarıyla ilgili düşünce ve davranış kalıpları oluşturmakta, daha sonra ilk yaşantısındaki bu deneyimlerine bağlı olarak aldığı kararları haklı çıkarmak adına zamanın büyük çoğunluğunda kullandığı bir inanç sistemi oluşturmaktadır (9). Yaşam pozisyonu olarak ele alınan bu inanç sistemine ve barındırdığı özelliklere sırasıyla değinmek gerekirse;

Ben İyiyim, Sen İyisin (+, +): Bu yaşam pozisyonundaki kişiler kendilerinin ve insanların yaşamaya değer varlıklar olduğu düşüncesinden hareketle sağlıklı durumu temsil edecek şekilde hareket ederler. Kazanma kurgusu olarak da değerlendirilen bu pozisyona sahip olan çocuklar genellikle çevresi tarafından sevilen ve istenen özelliklere sahip kişilerdir. Genel anlamda öz saygısı yüksek, güvenilir, gelişmiş empati becerileri olan ve karşılaştığı problemleri etkili çözüme becerilerine sahip olan bireyler bu yaşam pozisyonuna dahil edilebilirler (173).

Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin (+,-): Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunda bireylerde kendini beğenme ve çevresindeki kişilere karşı güvensizlik durumu söz konusudur. (+,-) olarak da adlandırılan bu dışa yansıtımlı yaşam pozisyonundaki kişiler başka insanların kendini aşağı çektiklerini düşündükleri için eleştirme, nasihat verme, başkalarının hatalarına ve kararlarına karşı tahammülsüz ve baskıcı olabilen tutum ve davranışlarıyla karşı taraf üzerinde baskınlık kurmaya çalışabilmektedir. Bu yaşam pozisyonunda ağırlıklı olarak “*Senin hayatının bana göre çok değeri yok*” düşüncesi hâkimdir (174).

Ben İyi Değilim, Sen İyisin (-, +): İçer yansıtımlı (-, +) pozisyonuna sahip kişiler diğer insanlara kıyasla kendilerini güçsüz hissedebilirler ve hayatlarının çok değerli olmadığı düşüncesine kapılabilirler. Kurban, mağdur olma, kaybetme kurgularına dayanan ve fonksiyonel olmayan bu yaşam pozisyonunu benimseyen kişilerde özgüven ve benlik algıları düşük olabileceğinden sosyal ortamlardan kaçınma, topluluk içinde sık geri çekilmeye başvurma, suçluluk, umutsuzluk ve ileri aşamalarda depresyon gibi sağlıksız durumlar görülebilmektedir (175).

Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (-,-): En riskli sağlıksız yaşam pozisyonlarından biri olarak kabul edilen Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam algısına sahip olan bireylerde hayatlarının boş ve yaşamaya değer olmadığı düşüncesi hakim olabilmektedir. Reddetme ve reddedilme kurguları üzerine kurulan bu yaşam pozisyonunda bireyler kendisini sevilmeye layık bulmayabilir ve diğer insanların ona yardım edebilecek yetkinlikte olamayacağını düşünebilmektedir. Kaybetme üzerine dayalı bu yaşam pozisyonuna sahip kişiler aşırı yeme ya da yemeğe karşı isteksizlik, isyan etme, kendini güçsüz hissetme, üzüntü hali, paranoya, madde kullanımı ve bağımlılığı gibi işlevsel olmayan yaşam biçimleri ile hayatlarının seyrini olumsuz yönde etkileyebilirler (174).

Bireylerin içerisinde bulunduğu zaman ve duruma göre değişebilen yaşam pozisyonlarındaki geçişleri ve pozisyonların temsil ettikleri ruh hallerini açıklamak üzere Ernst ‘Okey Düzeneği’ olarak adlandırdığı şu şekli kullanmıştır (9, 176):



Şekil 2.13.Okey Düzeneği: Şimdi Burada Neler Oluyor?

İyi olma-olmama üzerine şekillenen bu dörtlü sistem doğrultusunda bireyler yaşamlarına yön veren kararları seçebilmekte ve bu doğrultuda tutum ve davranışlarını oluşturabilmektedir.

Bern tarafından geliştirilen bu dört yaşam pozisyonuna sahip bireylerin sahip olduğu pozisyona özgü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla TA alanındaki profesyonellere sunulan davranış tanımlamaya yönelik bir sıfat listesi ile Fine ve

Poggio (177) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda ise benimsenen yaşam pozisyonlarına bağlı olarak şu karakteristik özellikler bulunmuştur:

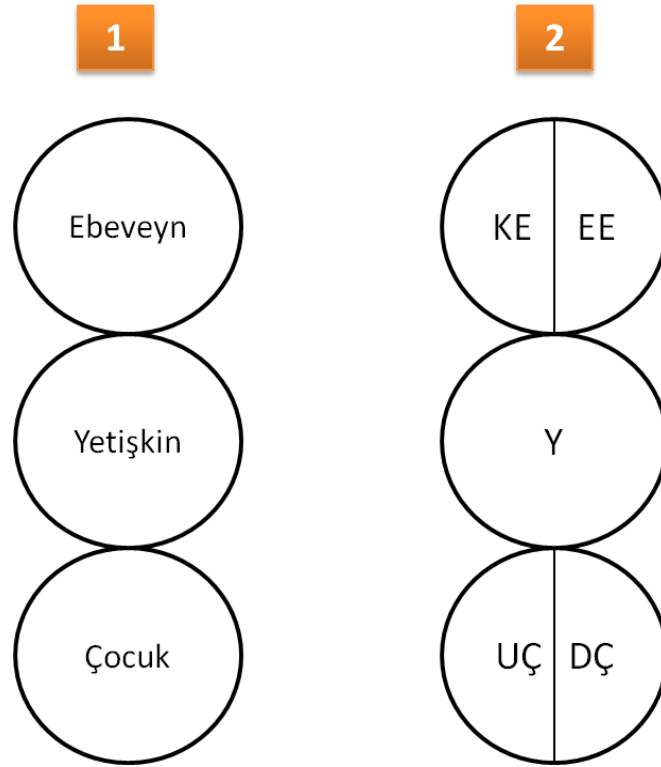
Tablo 2.6. Yaşam Pozisyonu Tanımlayıcıları.

Ben İyiyim, Sen İyisin (+, +)	Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin (+, -)	Ben İyi Değilim, Sen İyisin (-, +)	Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (-, -)
<ul style="list-style-type: none"> . Saygın . İyi izlenim uyandırabilen . Kendine saygı duyan . Samimi ve dürüst olan . Takdir eden/Değer bilen . İşbirlikçi . Cana yakın . Sevecen ve anlayışlı . İnce düşünen . Başkalarını teşvik eden . Yardımsever . Takdir edilen . Saygı duyulan . İyi lider . Sorumluluk alan . Özgüven sahibi . Açık sözlü . Samimi . Nazik ve güven verici 	<ul style="list-style-type: none"> .Sistemli/işten anlayan . Etkilenmesi zor . Sürekli tavsiyeler veren .Otoriter/Buyurgan . Baskın . Diktatörce . İğneleyici 	<ul style="list-style-type: none"> . Özur dileyen . Genellikle çabuk pes eden .Onaylanmamak konusunda ciddi endişe duyan .Hassas ve kolayca incinebilen . Özgüven eksikliği olabilen .Otoriteye çok saygılı . Pasif ve saldırgan olmayan . Uysal 	<ul style="list-style-type: none"> . Sıklıkla hüzünlü .Başkalarından şüphe eden . Kuşkucu . İlişkilerde sıklıkla sokulgan olmayan . Acılı .Söylenen/Sızlanan . Soğuk ve hissiz . Sıklıkla sınırlı

Bireylerin kendi hayatları ile ilgili yeterlilik algısı ile yaşam pozisyonundaki İYİ olma arasında pozitif yönde ilişki olduğu ise araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu arasındadır.

2.2.2. Ego Durumları

Kişilerin benlik algılarında, kişiliklerinde ve çevreleriyle iletişimlerinde kullandıkları süregelen, uyumlu duygu ve düşünce örüntüleri TA ego durumları başlığı altında değerlendirilmektedir. Temel olarak bireylerin ebeveynlerine benzeyen ego durumları, olayların objektif ve özerk biçimde değerlendirilmesini sağlayan ego durumları ve erken çocukluk döneminden getirilen davranış örüntülerini kapsayan ego durumları; uygulamada dış ruhsal, yeni ruhsal ve eski ruhsal benlik durumları olarak; yaygın kullanımında ise Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk ego durumları olarak kişiliğin yapısını açıklamada kullanılan üç ana başlık altında ele alınmaktadır (178). Bireylerin yaşadıkları olaylarda, insan ilişkilerinde ve günlük hayatta karşılaştıkları problemlerde kişilik özelliklerine bağlı kullandıkları tutum ve davranışları inceleyen ego durumları bu bağlamda kişiliği yapısal ve fonksiyonel olarak açıklamaktadır. Yapısal analizde Ebeveyn (E), Yetişkin (Y) ve Çocuk (Ç) ego durumlarındaki duygu, düşünce ve davranış kalıpları tanımlanıp, her bir ego durumlarının ayırt edici özellikleri ve bu özelliklerin davranışa dönüşme şekilleri ele alınırken, fonksiyonel analizde ise gözlenen davranışları sınıflandırarak kişilerin hem kendi içlerindeki hem de diğer bireylerle olan iletişimlerdeki ego durumlarını kullanma biçimleri incelenmektedir (169, 179). Fonksiyonel analiz de kendi içerisinde Eleştirel Ebeveyn (EE), Koruyucu Ebeveyn (KE), Yetişkin (Y), Doğal Çocuk (DÇ) ve Uygulu Çocuk (UÇ) olmak üzere beşe ayrılmaktadır. Bu noktada Şekil 6. Berne'nin ego durumlarını açıklamada kullandığı birbirine yapışık dairelerden oluşan şekli göstermektedir (180).



Şekil 2.14. (1) Yapısal Ego Durumu Analizi; (2) Fonksiyonel Ego Durumu Analizi.

Yukarıdaki şekilde yer alan yapısal ve fonksiyonel analiz ego durumları incelendiğinde:

Ebeveyn Ego Durumu

Ebeveynlerden ve çevresel uyaranlardan alınan düşünce, tutum ve davranış örüntülerini içeren ebeveyn ego durumunda kişilerin nasıl davranması gerektiği hususunda aile ve toplum tarafından öne sürülen öğütler, değerler, tutumlar, emirler bilgi ve beceriler benimsenir (181).

Ebeveyn ego durumunun alt başlıklarından biri olan *Koruyucu Ebeveynde* bireylerde diğer insanları koruma ve kollama güdüsü baskındır. Diğerlerinin korunmaya muhtaç olduğu düşüncesinden hareketle bu ego durumunu benimseyen kişilerde başkalarının iyiliği için çalışma, fedakârlıkta bulunma, onları tehlikelerden korumaya çalışma vb. özgecil istekler ön plandadır. Koruyucu ego durumuna sahip kişiler ağırlıklı olarak sevecen, düşünceli, bağışlayıcı, cömert, nazik, hoşgörülü, sıcak ve özverili gibi sıfatlarla nitelendirilirler (182). *Eleştirel Ebeveyn* ego durumunda ise

bireylerde toplumsal norm ve yaptırımlara uyum sağlamaya yönelik kişiliklerini şekillendirme, bu doğrultuda diğerlerini de uyarma, eleştirme, gerektiğinde yargılama ve cezalandırma söz konusudur. Bu bağlamda eleştirel ego durumunu benimseyen kişiler kendilerini toplumsal düzenin koruyucusu gibi görebilmektedirler (183). Bu ego durumuna sahip bireyler ise otoriter, talepkar, baskın, hata bulan, zorlayan, hoşgörüsüz, güçlü, önyargılı, sert, inatçı ve kuralcı gibi sıfatlarla değerlendirilebilmektedirler (182).

Yetişkin Ego Durumu

İçinde bulunduğumuz zamana uygun olarak, karşılaşılan durum ve olaylara gerçekçi ve objektif bakılmasını sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranış kalıplarını kapsayan ego durumudur. Bireylerin kişilik yapılarının organize eden, uyum sağlayan, mantıksal düşündüren yönlerini ele alan yetişkin ego durumunda bireyler edindikleri bilgiyi ıraksak düşünme yöntemiyle mantık süzgecinde değerlendirdikten sonra kendi hayatları için en doğru kararı alarak uygulamaya koyarlar (184). Bu bakımdan kişiliğin rasyonel yanı olarak da adlandırılan yetişkin ego durumu sağduyulu ve objektif düşünme ve davranmayı ön plana çıkarması ebeveyn ve çocuk ego durumundan gelen uç düşünceleri dengelemesi sebebiyle veri işlem merkezi ya da arabulucu olarak da değerlendirilebilmektedir. Yetişkin ego durumuna sahip kişiler ise genel olarak uyanık, yetenekli, açık düşünen, verimli, adil, mantıklı, sistemli, kararlı, akılcı, makul ve gerçekçi gibi sıfatlarla nitelendirilmektedirler (182).

Çocuk Ego Durumu

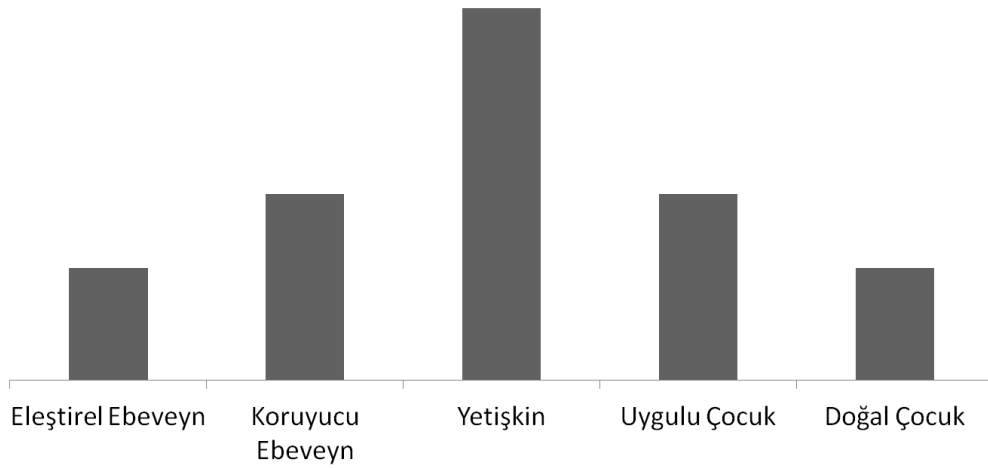
Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla baş etmede kullandıkları erken çocukluk döneminden edinilmiş, şekillendirilmiş olan duygu, düşünce ve davranış örüntüleri çocuk ego durumunun en belirgin özelliğidir. Bu ego durumunu benimseyen her bireyin kendi kişiliğinde ve çevresindeki bireylerle iletişimde kullandığı tutum ve davranışları biçimlendirme sürecinde çocukluk döneminde tecrübe edilen hisler ön plandadır ve kişiler bu doğrultuda içlerindeki küçük çocuğun yönlendirmeleriyle tepkide bulunurlar. Bu yüzden eylemler doğal ve dürtüsel istekleri içerisinde barındırabilmektedir (178). Çocuk ego durumu da kendi içerisinde doğal ve uygulu çocuk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Doğal Çocuk* ego durumunda kişi

içinden nasıl geliyorsa öyle davranma eğiliminde olup hareketlerini tamamen dürtüsel ve fizyolojik istekler yönlendirmektedir. Maceraperest, sevecen, enerjik, hevesli, heyecanlı, komik, yaratıcı, doğal, zevkine düşkün ve sınır tanımayan kişilik özellikleri doğal çocuk ego durumu kapsamında ele alınabilmektedir. Doğal çocuk ego durumunun yaşa bağlı gelişimlerle ve çevresel uyaranlarla birlikte eğitilmesi sonucunda ise *Uygulu Çocuk* ego durumu öne çıkmaktadır. Bu ego durumu da edinilen eğitimin niteliğine göre *Altın ve Asi Çocuk* olmak üzere kendi içerisinde iki alt dala ayrılmaktadır. Asi Çocuk kişiliğin az geliştirilen yanını temsil etmekte, buna bağlı olarak kendisini kısıtlamaya yönelik her türlü kural, yaptırım ve otoriteye karşı baş kaldırmayı ele alırken Altın Çocuk ego durumuna sahip bireyler kişiliğini Asi Çocuk ego durumuna göre daha fazla geliştirmesi sebebiyle kişiliğin uyum sağlayan, itaatkâr ve içe dönük yönünü temsil etmektedir (185, 186).

Berne bireylerin tüm bu ego durumlarını içerisinde buldukları olaylara göre kullandıklarına inanmaktadır. Bu bağlamda duruma göre olaylara tepki verme sürecinde ve insanlar arası ilişkilerde farklı ego durumlarını kullanmak mümkündür. TA kuramında sağlıklı bir kişiliğin ve iletişimin ön koşulu her bireyin farklı ortamlarda farklı rol ve statülere sahip olduğunun farkına vararak arabulucu fonksiyonu olan yetişkin ego durumunun kontrolüyle kendisi için en uygun ego durumunu kullanmasıdır (187). Bu bilgilere ek olarak TA kuramına göre bireylerin hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ihtiyaç duydukları enerji Çocuk Ego durumunda yer alırken bu enerjiyi doğru yönde işleme ve kullanma için gereken enerji Yetişkin ego durumunda yer almaktadır. Ego durumlarının çocuklardaki gelişim süreci ise Çocuk, Ebeveyn ve Yetişkin ego durumu sırasını takip etmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar kendilerini acıdan kaçırarak, hazzı ulaştıracak her tür eylemler için Çocuk ego durumunu kullanmakta, gelişimsel ilerlemelere paralel olarak çocuk başta kendi ebeveynleri olmak üzere çevresindeki bireylerin davranışlarını model almasıyla birlikte Ebeveyn ego durumuna geçmektedir (7). Dünyayı anlamlandırma süreci ile ilgili algıların ve sorgulamaların geliştiği dönemde ise Yetişkin ego durumu kullanılabilir. 12 yaşına gelmiş normal gelişim gösteren bir çocuğun duruma özgü üç ego durumunu da amacına uygun kullanması beklenmektedir (188).

Bireylerin davranışlarında kullandıkları ego durumlarına atfedilen enerjiyi ve düzeyi gözlemek amacıyla ise bar grafiğinden oluşan egogramlar kullanılmaktadır.

Bu kapsamda her bireyin hayat tecrübesi ve olaylara karşı bakış açısı farklı olduğundan çok farklı egogramlar elde etmek mümkündür. Egogramdaki sütunların uzunluğuna ve dağılımın dengesine göre bireylerin kişilik yapısını yorumlamak mümkündür. Bireylerin istediklerini elde etmek için bu egogramların dengesini değiştirebileceği düşünülmekte, fakat genel olarak hangi ego durumuna daha fazla enerji ve zaman harcanıyorsa o ego durumunun bireyin kişiliğinin temelini oluşturduğuna inanılmaktadır (189). Konuyu somutlaştırmak açısından Dusay (190) tarafından ele alınan Şekil 7.'deki egogram örneği oldukça faydalı olacaktır.



Şekil 2.15. Egogram Örneği.

Çan eğrisi şeklindeki bu egogram modelinde kişiliğin arabulucu yönünü temsil eden, karar verme ve davranımda bulunma sürecini mantıksal çerçevede değerlendirmeye yardımcı olan yetişkin sütununun ön planda olduğu, diğer ego durumlarının da dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir. Buradan bu egograma sahip bir bireyin sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olabileceği yorumuna ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda egogramları kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmede, ihtiyaç duyulan durumlarda değişim ve kişisel gelişimi sağlamada yardımcı olarak kullanabilmek mümkündür (185).

2.2.3. Zamanı Yapılandırma Stratejileri

Eric Berne tarafından insanların temas iletisi ihtiyaçlarını karşılamak, hayatlarındaki boşluğu doldurmak amacıyla zamanlarını farklı şekillerde yapılandığı temeline dayandırılan bu strateji geri çekilme, ritüel, vakit geçirme, etkinlik, psikolojik oyunlar ve samimiyet olmak üzere altı kategoriye ayrılmaktadır. Şekil 8 zamanı yapılandırma stratejilerini açıklamada kullanılan piramidi sunmaktadır (191).



Şekil 2.16. Zamanı Yapılandırma Stratejileri Piramidi.

Bu altı zamanı yapılandırma stratejilerinden geri çekilmeden samimiyete doğru inildikçe temas iletilerinin yoğunluğu kademeli olarak artmaktadır. Sırasıyla her bir stratejinin içeriğine değinmek gerekirse:

Geri Çekilme

Geriye çekilme kişinin temas iletisi ihtiyacını yine kendisi üzerinden giderdiği bir stratejidir. İnsanlarla iletişim kurmamak, topluluk içinde başka düşünelere, hayallere dalmak şeklinde ya da içsel konuşmalarla kendini gösterebilmektedir. Geri çekilme başkalarıyla ve çevreyle iletişim kurmamayı kapsaması sebebiyle zamanı yapılandırma stratejilerinde sosyal riski en az, ileri safhalarında ise patolojik riski en fazla olabilen zamanı yapılandırma stratejisi olarak ele alınmaktadır (192).

Ritüel

Kapı arayıcılar olarak da bilinen, sosyal normlar çerçevesinde şekillenen ritüel toplum tarafından sürekli yapıla gelen sözlü ve sözsüz temas iletilerini bünyesinde barındırmaktadır. Selamlaşma, tanışma, hal hatır sorma gibi kısa süreli ve genel olarak olumlu temas iletilerini sağlaması sebebiyle ritüel sosyal riski en az zamanı yapılandırma stratejileri içerisinde değerlendirilmektedir (9).

Vakit Geçirme

Vakit geçirme sosyal yaşamda bireylerin zamanlarını verimli kullanabilmek adına birbirleriyle yoğun temasa girmeden birbirlerinin fiziksel varlıklarını tanıdıkları bir zamanı yapılandırma stratejisidir. Ritüelde olduğu gibi belirli bir sırayı takip etmesini gerektiren katı kuralları yoktur. Kişiler vakit geçirme stratejisinde kendi özellerini açmadan istedikleri bir konu üzerinde sohbet edebilirler, fakat bu stratejide konuşulan konuyla ilgili bir eyleme geçme durumu söz konusu değildir. Bireyler arasında tam anlamıyla samimiyetin olmadığı bu zamanı yapılandırma stratejisine toplulukta bir araya gelen erkeklerin siyaset, futbol, araba; kadınların güzellik, çocuk bakımı ve ev temizliği gibi genel konular üzerinden sohbet etmeleri örnek olarak gösterilebilir (191).

Etkinlik

Belirli bir amaca yönelik kişilerin kendisi tarafından yapılandırılmış, süreci bilinen bir işle ilgilenme durumudur. Belirli bir spor faaliyetiyle meşgul olma, arkadaşla beraber yapılan alışveriş ya da herhangi bir hobi kursuna katılma etkinlik stratejisine örnek olarak gösterilebilir. Bireysel ya da grupta gerçekleştirilebilen etkinlik stratejisi sosyal bakımdan riskli fakat bireysel anlamda psikolojik bütünlük sağlaması sebebiyle bireyleri tatmin eden bir zamanı yapılandırma stratejisi olarak değerlendirilmektedir (191).

Psikolojik Oyunlar

Zamanı yapılandırma stratejilerinden oyun, iki kişi arasında gelişen gizil mesajlara dayanan bir durumdur. Oyunların öğrenilmiş ve evrensel kavramlar

olduğunu belirten Berne, oyunu başlatan kişinin egosunu tatmin etmeye çalıştığını fakat bu durumun karşıdaki bireyin kendini kötü hissetmesine ve bireye zarar vermesine neden olabileceğinden sosyal bakımdan oldukça riskli bir zamanı yapılandırma stratejisi olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada insanlar tarafından farklı yoğunluklarda kullanılan oyun türleri mevcuttur. Birinci düzeydeki oyunlar bireylerin sosyal ortamlarda oynadığı, olumsuz olsa dahi ruh sağlıklarını etkilemeyecek düzeyde oyunları, ikinci düzey oyunlar büyük ödüle ulaşma amaçlı kişi tarafından sergilenen ve olumsuz bir bedelle sonuçlanan oyunları, üçüncü düzey oyunlar ise fiziksel zararı içeren, sonucunda yaralanma, hapse girme, ölme gibi ciddi sonuçları getirebilecek oyunları kapsamaktadır. Bu yüzden oyunların kazananı yoktur. Bireylerin iletişimde kurdukları oyun döngüleri yaşam oyunları, evlilik oyunları, toplantı oyunları, cinsel oyunlar, yer altı dünyası oyunları, danışma-başvurma oyunları ve iyileştirmeyle ilgili oyunlar olmak üzere yedi farklı ortam ve ilişki türünde gerçekleşebilmektedir (193).

Samimiyet

Ruhsal anlamda bireylerde en fazla doyum sağlayan zamanı yapılandırmanın 6.stratejisi olan samimiyet, kişilerin birbirlerine hiçbir gizli temas iletisine başvurmadan duygu ve düşüncelerini açıkça, içtenlikle ve hiçbir karşılık beklemezsizin ifade etme durumudur. Samimiyet karşı taraftaki birey tarafından suiistimal edilme riski giderildiğinde kişileri en fazla tatmin eden ve yoğun temas iletisi sunan zamanı yapılandırma stratejisi olarak ele alınmaktadır (194).

2.2.4. Transaksiyonlar

Sosyal iletişimin temel yapıtaşı olarak da ele alınan transaksyon, bireyler arası iletişimi başlatan her türlü uyararı ve etkileşimi sürdürmeye yarayan tepkileri içeren transaksyon zincirlerinden oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle transaksyon; bireyler arası iletişimde kullanılan ego durumlarından hangilerini transaksyonel uyararı hangilerini transaksyonel tepki olarak kullandıklarını ele alan bir kavramdır. Tamamlayıcı, çapraz ve gizil olmak üzere üç alt türü bulunan transaksyonlar ego durumları modelinden yararlanılarak temelde insanlar arasındaki iletişimin ne şekilde gerçekleştiğini ya da iletişim sürecindeki engelleri açıklamada kullanılan bir yardımcı görevini üstlenmektedir (9). *Tamamlayıcı transaksyon* diğer adıyla paralel

transaksiyon, iletişimi başlatan kişinin karşı taraftan beklediği ego durumundan tepki alma durumunu kapsamaktadır. Bu transaksyonda beklentilere uygun şekilde etkileşim sağlandığı için iletişim süreci transaksiyon türü tamamlayıcı olduğu sürece devam edebilmektedir. *Çapraz transaksiyon*, iletişim sürecinde genellikle yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilecek şekilde hedeflenen ego durumu dışındaki bir ego durumundan tepki almayı kapsamaktadır. Çapraz transaksiyonlar bu bakımdan iletişimi engelleme özelliğine sahip olabilmektedir. *Gizil Transaksiyon* ise iletilen mesajla kastedilen mesaj arasındaki farkların bulunduğu mesaj iletilerinden oluşmaktadır. Burada iletişimde bulunan kişiler farklı ego durumlarından birbirilerine aynı anda hem sosyal hem de psikolojik düzeyi içeren mesajlar göndermektedir. Bu mesajların sosyal düzeyi aynı ego durumları tarafından sunulan uyarıcı ve tepki sürecini ele alıyor gibi gözükmeyle beraber psikolojik düzeyde iki farklı ego durumu tarafından tepki gösterilen gizil mesajları kapsamaktadır (195). Bu yüzden davranışın asıl nedenini anlamak için psikolojik düzeydeki mesajların incelenmesi gerekmektedir.

2.2.5. Temas İletisi

Berne (8), temasın insanlar tarafından varlıklarının bir tanınma birimi olarak algılandığını düşünmektedir. Bu kapsamda bu mesaj iletilerinin sözel ya da sözsüz, koşullu ya da koşulsuz, olumlu ya da olumsuz ifade biçimlerini içinde barındırdığını belirtmiş ve temelde bu temas iletilerinin yapısına göre kişisel ve kişiler arası iletişimin geliştiğini veya engellendiğini vurgulamıştır. Kişiye varlık değerini iyi hissettiren iletiler olumlu, özgüvenlerini, benlik algılarını zedeleyen iletiler ise olumsuz temas iletileri olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda dokunma, sarılma, öpme, okşama, mimik ve diğer beden hareketleri kullanılarak iletişimde bulunma sözsüz temas iletilerini kapsamaktadır. Burada koşullu temas iletileri kişinin davranışına yönelikken, koşulsuz temas iletileri ise kişinin varlık değerine yönelik yapılan her türlü olumlu ve olumsuz durumları ifade etmektedir (9). Birer örnek ile koşullu ve koşulsuz tema iletilerine örnek vermek gerekirse;

Olumlu Koşullu

Leyla Navaro'nun çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine yazdığı Gerçekten Beni Duyuyor Musun? adlı kitabında ebeveynin çocuğuna verdiği şu geribildirim çocuğunun olumlu davranışına vurgu yapması nedeniyle koşullu pozitif temas iletisine örnek gösterilebilir:

“Çantanı ve paltonu artık hep içeri götürüyorsun. Bu çok hoşuma gidiyor”(196).

Olumlu Koşulsuz

Bir annenin çocuğu için kullandığı şu sözler de koşulsuz pozitif temas iletilesi kapsamında ele alınabilir:

“Anneciğim, seni her halinle çok sevdiğimi bilmeni istiyorum”.

Bu cümle çocuğun varlık değerine karşı koşulsuz sevgi ve sadakat değerleri içerdiği için sunulan temas iletisi koşulsuz pozitifdir.

Olumsuz Koşullu

Özgür Polat'ın Beni Ödülle Cezalandırma kitabındaki şu alıntı koşullu negatif cümle yapısı için kullanılabilir (197).

Çocuk sınavdan 70 alıyor. Anne soruyor:

- 100 alan var mı?
- En yüksek kim aldı?
- Sınıf ortalaması kaç?
- Peki Ayşe kaç aldı?

Burada çocuğa verilen mesaj nettir: *“Sen başarılı olduğun, Ayşe'yi geçtiğin sürece değerlisin”*. Çocukta yapay sevgi olarak algılanan bu diyaloglar kişide değersizlik hissi oluşmasına ya da değerinin sadece ailesinin onay verdiği şeyler doğrultusunda şekilleneceği düşüncesi oluşturacağından ebeveynin kurduğu cümleler çocuk tarafından koşullu negatif bir temas iletisi olarak algılanabilir.

Olumsuz Koşulsuz

Olumsuz koşulsuz temas iletisine Leyla Navaro'nın kitabında ebeveynin çocuğuna aralarında yaşadıkları bir soruna ithafken: *“Ne pis çocuksun! Çabuk git elini yüzünü yıka öyle gel”* demesi örnek olarak gösterilebilir (196). Buradaki geri bildirim çocuğun davranışına değil varlığına yönelik olumsuzluk içermektedir. Bu durum çocuğun ellerinin değil, kendisinin pis ve kötü biri olduğunu düşünerek benlik algısını olumsuz etkilemesine neden olabileceğinden temas iletisi koşulsuz negatiftir.

2.2.6. Transaksiyonel Analiz ve Yaşam Pozisyonlarıyla İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar

Demircioğlu ve ark. tarafından 2019 yılında ebeveynlerin yaşam pozisyonuna etki eden değişkenlerin transaksiyonel analiz kapsamında incelendiği çalışmaya 0-18 yaş çocuğuna sahip 212 ebeveyn katılmış, veri toplama araçları olarak ise demografik bilgi formu ve Yaşam Pozisyonları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar “Sen İyisin” yaşam pozisyonunun ebeveynlerin yaşlarına göre, “Ben İyiyim” yaşam pozisyonunun ise ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ebeveynlerin iş hayatlarıyla ilgili memnuniyet düzeylerinin ise “Ben İyiyim”, “Sen İyisin” yaşam pozisyonlarını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Çalışmada eşlerle kurulan iletişimin niteliğinin de örneklem grubunun “Ben İyiyim, Ben İyi Değilim, Sen İyisin” yaşam pozisyonlarını kayda değer bir biçimde etkilediği dile getirilmektedir (173).

Berne'in transaksiyonel analiz kapsamında ele aldığı yaşam pozisyonları ve Bartholomew ve Horowitz'in temellerini attığı bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak üzere Boholts ve arkadaşları tarafından 2005 yılında ele alınan bir çalışmaya Filipinler'de devlet ve özel üniversitelerde öğrenimlerine devam eden 189 üniversite öğrencisi katılmıştır. “Ben İyiyim, Sen İyisin (I+U+), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin (I+U-), Ben İyi Değilim, Sen İyisin (I-U+) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (I-U-) yaşam pozisyonları ile “Güvenli Bağlanma, Saplantılı Bağlanma, Korkulu Bağlanma ve Kaygılı Bağlanma” arasında ilişkiyi değerlendirmek üzere çalışmada veri toplama araçları olarak Yaşam Pozisyonları Ölçeği ve İlişki Ölçekleri Anketi kullanılmıştır. İlişkisel analiz kullanılarak elde edilen çalışmada güvenli

bağlanma ile Ben İyiyim, Sen İyisin (I+U+), Kaygılı Bağlanma ile Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin (I+U-) ve Korkulu Bağlanma ile Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (I-U) yaşam pozisyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Saplantılı Bağlanma ile Ben İyi Değilim, Sen İyisin (I-U+) yaşam pozisyonu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamaması çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar arasındadır (198).

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun yordanmasında yaşam pozisyonlarının etkisini incelemek üzere Karababa tarafından 2019 yılında yayınlanan araştırmanın örneklem grubunu 429 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumu seviyelerini ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği, yaşam pozisyonlarını saptamak için ise Yaşam Pozisyonları Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşam doyumları ve yaşam pozisyonlarını ilişkişel tarama modeli olarak inceleyen çalışmanın bulguları “Ben İyiyim- Sen İyisin, Ben İyiyim-Sen İyi Değilsin” yaşam pozisyonları ile katılımcıların yaşam doyumları arasında pozitif; “Ben İyi Değilim- Sen İyi Değilsin, Ben İyi Değilim- Sen İyisin” yaşam pozisyonları ile katılımcıların yaşam doyumları arasında negatif korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda çalışma sonucuna göre yaşam pozisyonlarının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını yordamada açıklayıcı rolü olduğu söylenebilmektedir (175).

TA iletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla Çam tarafından 2016 yılında yürütülen çalışmanın örneklem grubunu 14 deney, 16 kontrol grubu olmak üzere üniversite 4.sınıf öğrencisi 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney grubundaki öğretmenlere 12 hafta boyunca haftada bir buçuk-iki saat süren iletişim becerileri eğitimi verilerek yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ön test-Son test çalışmalarından ulaşılan bulgular iletişim becerileri eğitimi alan deney grubu öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumlarının ön teste göre düştüğü, Koruyucu Ebeveyn ve Yetişkin ego durumlarının ise yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubu ön test- son test puanlarında ise kayda değer değişiklikler gözlenememiştir (199).

Alisinanoğlu ve Köksal’ın gençlerin ego durumları ile empatik becerilerin arasındaki ilişkinin incelenmesi ve empatik beceriler ile ego durumlarında cinsiyet

faktörünün etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmaya 147 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Empatik Beceri Ölçeği- B formu ve Sıfat Tarama Listesi kullanılarak verilerin işlendiği araştırma sonuçları cinsiyet faktörünün empatik beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını, erkeklerin Yetişkin ego durumunun kızlarınkine oranla oldukça yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Uygulu Çocuk ego durumunda ise kızların erkeklere oranla yüksek skorlar elde ettiği saptanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında cinsiyet değişkenin Uygulu Çocuk ve Yetişkin ego durumlarında anlamlı, diğer ego durumlarında ise farklılıklara neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızların empatik becerileri ile Doğal Çocuk ego durumları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması da çalışma kapsamında değinilen diğer sonuçlar arasındadır (200).

Sundah tarafından transaksyonel analiz danışmanlığının öğrencilerin öz güvenlerini artırma üzerindeki etkisinin incelenmesi üzerine yapılandırılan deneysel çalışmaya Endonezya'da lise öğrencisi olan 39 kişi katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine öz güvenlerinin azalmalarına neden olan faktörlerle mücadele etmeye yönelik transaksyonel analiz iletişim becerileri, başkalarının ego durumlarını anlama, oyun analizleri gibi bilgilendirmelerden oluşan 10 seanslık bir eğitim verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öz güven gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen ön test-son test sonuçları deney grubu öğrencilerinin öz güven gelişimlerinin eğitimden sonra kayda değer bir şekilde arttığını göstermiştir. Bu bağlamda çalışma sonucunda düşük özgüvene sahip bireylere transaksyonel analiz danışmanlığı uygulanmasının bireylerin kendilerine olan güveni artırmada etkili bir role sahip olduğu kanıtlanmıştır (201).

Transaksyonel analiz grup danışmanlığının evli çiftlerin aile işlevlerini geliştirmesi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Yahyae ve ark. tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada deney grubuna temellerinin transaksyonel analiz üzerine yapılandırıldığı 12 seanslık grup danışmanlığı verilmiş, kontrol grubuna ise hiçbir müdahale yapılmamıştır. Bu doğrultuda elde edilerek verilerin toplandığı çalışmanın bulguları kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki çiftlerin son test değerlendirmelerinde problem çözme, iletişim, roller, duygusal sorumluluk, davranış kontrolü gibi aile işlevselliği sonuçlarının anlamlı derecede yükseldiğini göstermiştir (202).

Üniversite öğrencilerinin yaşam pozisyonları ile pozitif-negatif duygulanım arasındaki ilişkiyi değerlendirme üzerine yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak Yaşam Pozisyonları Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygulanım Ölçeği kullanılmıştır. 271 üniversite öğrencisinin örneklem grubunu oluşturduğu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu pozitif duygulanım ile ilişkili bulunmuştur. Buna bağlı olarak bu yaşam pozisyonuna sahip bireylerin geleceğe karşı daha umutlu ve iyimser oldukları belirlenmiştir. Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim Sen İyi Değilsin Yaşam Pozisyonlarının da negatif duygulanımla istatistiksel olarak anlamlı bir yönde ilişki içerisinde olması çalışmada ulaşılan diğer bulgular arasındadır. Bu bağlamda bu yaşam pozisyonlarına sahip öğrencilerin daha depresif bir ruh haline sahip oldukları saptanmıştır. Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu ile pozitif-negatif duygulanım arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır (203).

Transaksiyonel Analiz programının ergenlerin duygu durumlarını düzenleme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Keshavarzi ve ark. tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 10. Sınıf kız meslek lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin tesadüfi olarak kontrol ve deney gruba atanarak oluşturulduğu çalışmada deney grubuna 8 seanslık ego durumlarını ve transaksiyonları tanıtmaya üzerine yapılandırılan bir eğitim verilmiştir. Düzenlenen eğitimden önce ve sonra uygulanan Duygu Düzenleme Ölçeği sonuçlarına göre ön test sonuçlarına kıyasla deney grubunun son testte elde edilen fonksiyonel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin anlamlı derecede azaldığı görülmüştür. Eğitim alan öğrencilerin kendileri ve duyguları ile yaşadıkları farkındalık düzeylerinin artması ise çalışmada ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur (204).

3. GEREÇ ve YÖNTEMLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada hem belirlenen bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığına, hem de bağımlı değişkenlerin kendi aralarında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen tarama modeli ve iki veya daha fazla değişken arasındaki bağı ve bağın gücünü ortaya koymada etkili sonuçlar veren ilişki model kullanılmıştır (205). Bu nedenle çalışma kapsamında değerlendirmeye alınan bağımlı değişkenler araştırmanın bağımsız değişkenleri üzerinden taranmış ve değişkenler arasında anlamlı herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini tespit etmek amacıyla Ankara Kalkınma Ajansı Ankara İstatistikleri (2017) ve 2014-2023 Ankara Bölge Planı raporları (2013) gelişimsel risk unsurlarının en önemli göstergelerinden biri olan “yoksulluk” kriteri temel alınarak incelenmiştir. Söz konusu raporlara yönelik inceleme sonucunda Ankara ortalamasına göre yoksulluk oranı en yüksek ilçenin %17,9 ile Altındağ olduğu görülmüştür. Bu çerçevede 2019-2020 eğitim öğretim yılında Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların ana sınıflarına kayıtlı 4109 çocuk ve onların ebeveyni bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubu büyüklüğünün, Israel'in (1992) örneklem büyüklüğü hesaplama tablosuna göre %5 yanılma payı ile 364 olduğu görülmüştür. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmanın evreninde bulunan tüm bağımsız anaokullarından ve ana sınıflarından verilerin toplanması amacıyla çalışma

grubunun evreni temsil etme gücünü artırması hedeflenmiş ve bu kapsamda Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tüm bağımsız anaokullarıyla ve ilkokulların anasınıfları ile iletişime geçilmiştir. Gerçekleştirilen iletişimler sonucunda çalışmayı kabul eden 4'ü ilkokula bağlı ana sınıfı ve 11 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 15 okulda eğitimine devam eden 3-6 yaş arasındaki 430 çocuk ve onların ebeveynleri çalışmaya dahil olmuştur. Toplanan verilerin 43'ü eksik veya hatalı bilgiler içermesi sebebiyle çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 387 çocuk ve onların ebeveynleri (290'ı anne ve 97'si baba) çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuk ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Dağılımlar

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin demografik dağılımlar aşağıda Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırma kapsamında çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımı.

	Değişkenler	Gruplar	F	%
Ebeveyn	Rol	Anne	290	74,9
		Baba	97	25,1
Çocuk	Cinsiyet	Kız	198	51,16
		Erkek	189	48,84
	Yaş	Üç	32	8,27
		Dört	104	26,87
		Beş	207	53,49
		Altı	44	11,37
	Çocuk Sayısı	Bir	99	25,58
		İki	194	50,13
		Üç ve üzeri	94	24,29
	Doğum Sırası	Tek	99	25,58
İlk		104	26,87	
İkinci		125	32,30	
3 ve 4.		59	15,25	
Anne	Yaş	21-25	26	6,72
		26-30	333	86,05
		41 ve üstü	28	7,24
	Evlilik Yaşı	20 ve altı	103	26,61
		21-25	199	51,42
	Öğrenim Düzeyi	26 ve üzeri	85	21,96
		İlkokul	39	10,08
		Ortaokul	73	18,86
	Çalışma Durumu	Lise	134	34,63
		Lisans ve üzeri	141	36,43
Çalışıyor		134	34,63	
Meslek	Çalışmıyor	253	65,37	
	İşçi	20	5,17	
	Kamu Görevlisi	68	17,57	
	Serbest Meslek	27	6,98	
	Diğer	21	5,43	
Baba	Yaş	Ev Hanımı	251	64,86
		26-30	318	82,17
	Evlilik Yaşı	41 ve üstü	69	17,83
		25 ve altı	205	52,97
		26-30	148	38,24
	Öğrenim Düzeyi	30 ve üzeri	34	8,79
		İlkokul	27	6,98
		Ortaokul	67	17,31
	Çalışma Durumu	Lise	141	36,43
		Lisans ve üzeri	152	39,28
Çalışıyor		378	97,67	
Meslek	Çalışmıyor	9	2,33	
	İşçi	87	22,48	
	Kamu	104	26,87	
	Serbest Meslek	106	27,39	
	Diğer	90	23,26	
Aile	Aile Yapısı	Çekirdek Aile	332	85,79
		Geniş Aile	45	11,63
		Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	2,58
	Aile Gelir	1500 TL ve altı	18	4,65
		1501-2500 TL	77	19,90
		2501-3500 TL	82	21,19
		3501-4500 TL	74	19,12
		4501- 5500 TL	41	10,59
	Çocuğun Bakımında Destekçi	5501 TL ve üstü	95	24,55
		Var	136	35,14
	Yok	251	64,86	
Toplam			387	100

Tablo 3.1. incelendiği zaman araştırmaya katılanların %74,9'nun anne ve %25,1'nin baba olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin büyük çoğunluğunun (%86,05) 26-30 yaş aralığında olduğu; yarısının (%51,42) ise 21-25 yaşında evlendiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip anneler araştırmanın %28,94'ünü; lise ve üzeri öğrenim seviyesine sahip anneler ise %71,06'sını oluşturmaktadır. Önemli bir bölümünü çalışmayan annelerin (%65,37) oluşturduğu araştırmada kadınların %64,86'sı da ev hanımıdır. Babaların büyük çoğunluğu (%82,17) 26-30 yaş aralığında olup, evlenme yaşları ağırlıklı olarak (%52,97) 25 ve altı yaşlarını kapsamaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip babalar araştırmanın %24,29'unu; lise ve üzeri öğrenim seviyesine sahip babalar ise %75,71'ini oluşturmaktadır. Babaların birbirine yakın yüzdelerin elde ettiği meslek grupları ise sırayla Serbest Meslek (%27,39), Kamu (%26,87), Diğer (%23,26) ve İşçi (%22,48) çalışma alanlarını kapsamaktadır. Araştırmaya katılan çocukların doğum sıraları incelendiği zaman ikinci sırada doğmanın %32,30 ile en önde yer aldığı görülmektedir. Büyük çoğunluğunun (%85,79) çekirdek aile yapısından oluşan örneklem grubunun %64,86'si çocuk bakımının sürecinde dışarıdan birinin desteğini alamadığını vurgulamaktadır. Ailenin aylık gelir yüzdelerinde ise birinci sırayı %24,55 ile 5501 TL ve üstü tutarı; ikinci sırayı %21,19 ile 2501-3500 TL tutarı yer almaktadır. Yarısını (%50,13) iki çocuğa sahip ailelerin oluşturan ailelerin çocukları %53,49 ile 5 yaş, %51,16'sını ise kız çocuklarından oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada çocuğun ve ailenin demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla "Aile Bilgi Formu", çocukların davranış problemlerini değerlendirmek için "Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği", ebeveynlerin yaşam pozisyonları belirlemek için ise "Yaşam Pozisyonları Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Aile Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılara uygulanmıştır. Bu form ebeveynlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, gelir düzeyi, şu anda yaşadıkları yer ve gelir durumlarını nasıl tanımladıklarına ilişkin

soruları içermektedir. Genel bilgi formunun üst bölümünde araştırmanın amacına yönelik katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır (Ek-3).

3.3.2. Yaşam Pozisyonları Ölçeği

Katılımcıların yaşam pozisyonları düzeylerini belirlemek için Boholst (2002) tarafından geliştirilen ve İşgör vd. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Pozisyonları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuta sahiptir: 1. “Ben İyiyim-Sen İyisin”, 2. “Ben İyiyim-Sen İyi değilsin”, 3. “Ben İyi Değilim-Sen İyisin” ve 4. “Ben İyi Değilim-Sen İyi Değilsin”. 5’li likert tipi olan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyut beş maddeye sahip olup yaşam pozisyonlarını oluşturan her iki alt boyutun toplamı için alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 50’dir. Yaşam pozisyonlarından elde edilen puanlarla yaşam pozisyonlarının temsil ettikleri özellikler arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda “Ben İyiyim- Sen İyisin” yaşam pozisyonundan elde edilen puanlar kişiliğin sağduyulu, rasyonel yönünü temsil etmektedir. Bu yaşam pozisyonunu benimseyen kişiler kendileri ve çevresindeki bireylerle ilgili sorunları yapıcı bir şekilde çözebilmektedirler. Hayatın yaşamaya ve sevmeye layık olduğu düşüncesini taşıyan bu yaşam pozisyonunda kişilerin kendi ve başkalarının varlık değerine yönelik koşulsuz kabul söz konusudur. “Ben İyiyim-Sen İyi değilsin” yaşam pozisyonunda kişiler kendilerini diğer bireylere kıyasla üstün görebilmektedir. Bu pozisyondaki kişiler başkaları tarafından kandırılmış ve haksızlığa uğradığını düşünerek insanlara karşı güvensizlik duygusu geliştirebilmektedirler. Diğer insanları sık sık eleştirmek ve onlara öğütler vermek bu pozisyonunun belirgin özellikleri arasındadır. “Ben İyi Değilim-Sen İyisin” yaşam pozisyonundan elde edilen puanlara göre kişiler diğer insanlara kıyasla kendilerini güçsüz hissedebilmekte ve hayatlarının çok değerli olmadığı düşüncesine kapılabilmektedirler. Son olarak en riskli ve sağlıksız yaşam pozisyonlarından biri olarak kabul edilen “Ben İyi Değilim-Sen İyi Değilsin” yaşam pozisyonunda bireylerde hayatlarının boş ve yaşamaya değer olmadığı düşüncesi hâkim olabilmektedir. Bu yaşam pozisyonunda bireyler kendisini sevmeye layık bulmayabilir ve diğer insanların ona yardım edebilecek yetkinlikte olamayacağını düşünebilmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .84, Ben İyi değilim alt boyutu için .96, Sen İyi değilsin alt boyutu için .94, İyiyim

alt boyutu için .97 ve Sen İyisin alt boyutu için ise .94 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise tüm ölçek için .81, Ben İyi değilim alt boyutu için .73, Sen İyi değilsin alt boyutu için .72, Ben İyiyim alt boyutu için .75 ve Sen İyisin alt boyutu için ise .80'dir (206).

3.3.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği

Anaokulu ve Okul Öncesi Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği ise Kenneth W. Merrell tarafından 1994 yılında geliştirilmiş ve 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır. PKBS-2 ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. 2011 yılında ise Fazlıoğlu ve diğ. tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Ölçek Sosyal Beceri ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin sadece Problem Davranış alt boyutu kullanılmıştır. Problem davranışlar ölçeği (PDÖ) Dışa Yönelim Problemi, İçe Yönelim Problemi olmak üzere iki boyuttan ve toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Formu dolduran kişilerden okudukları öncüllerin kendi çocuklarını ne kadar yansıttığını düşünerek 0(asla)'dan 3(sık sık)'e kadar puanlandırılmasının istenilmektedir. Dışa Yönelim Problemlerinden elde edilen 0-41 puan aralığı dışa yönelim davranış problemleri için risk teşkil etmezken, 42-52 puan arası orta düzeyde, 53-81 puan arası ise yüksek düzeyde risk unsurunu bünyesinde barındırmaktadır. İçe Yönelim Davranış Problemlerinde ise 0-18 puan aralığı içe yönelim davranış problemleri için risk teşkil etmezken, 19-23 puan arası orta düzeyde, 24-45 puan arası yüksek düzeyde içe yönelim davranış problemi riski taşımaktadır. İçe Yönelim ve Dışa Yönelim Davranış Problemlerinin birleşiminden oluşan toplam davranış puanında 200-221 puan aralığı davranış problemleri için risk teşkil etmezken, 222-245 puan orta düzey, 246-278 puan ise yüksek düzeyde davranış problemi riski içermektedir. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam Cronbach Alfa değeri. 90 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın veri toplama süreci aşağıdaki gibidir:

Öncelikle araştırmanın yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan Etik Kurul izninin alınabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılarak çalışmanın uygulanabilmesi için gerekli olan izin alınmıştır (Ek-1).

Ankara'nın Altındağ ilçesinde bulunan ve ulaşılmaması hedeflenen bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı ana sınıflarında planlanan çalışmanın yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. Araştırmanın amacı, uygulanma şekli, araştırmada kullanılacak ölçeklerle ilgili belgeler kuruma çalışma izni alınabilmesi için sunulmuş ve yaklaşık bir ay sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimi tarafından gerekli izin alınmıştır (Ek-2).

Çalışma için ihtiyaç duyulan izin belgeleri alındıktan, veri toplama süreci planlandıktan ve ilgili kurumlardan telefon veya yüz yüze görüşme yöntemiyle onay alındıktan sonra veri toplama araçları hedeflenen örneklem grubu sayısı doğrultusunda çoğaltılmış, formda bulunan bilgilendirme yazısına ek olarak kurum idarecilerine ve öğretmenlere formun doldurulması, araştırmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında sözel bir bilgilendirme yapılmıştır. Sonrasında formların çocukların ebeveynlerine ulaştırılması istenmiştir.

Formlar doldurulduktan sonra ulaşılabilmemesi ve gerekli olan durumlarda iletişim kurulabilmesi için iletişim bilgileri yer alan bilgi notu ilgili kişilere bırakılmış, gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda formu tamamlayan kurumlardan veri toplama araçları alınmaya gidilerek yaklaşık iki ay süren bir zaman diliminde veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri ve histogram grafiğinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (207). Bağımsız iki grup karşılaştırmasında normal dağılım sergileyen verilerde t-testi (Independent sample t-testi) normal dağılım sergilemeyen verilerde Man Whitney-U testi kullanılmıştır. İlişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında normal dağılım sergileyen verilerde tek yönlü varyans analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiğine bakılmış varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Normal dağılım sergilemeyen verilerde Kruskal Wallis-H testi ve farkın kaynağını belirlemek için ikili (pairwise) karşılaştırmalar yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki istatistik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

- Kullanılan ölçeklere yönelik tanımlayıcı istatistik bulgularına
- Demografik değişkenler açısından çocukların davranış problemleri ile bulgulara
- Demografik değişkenler açısından ebeveynlerin yaşam pozisyonları ile bulgulara
- Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile ebeveynlerinin yaşam pozisyonları ilişkileri arasındaki korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına yönelik bulgulara

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları bölümünde örneklem grubunun Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonları Ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanarak Tablo 4.1 ve 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Yaşam Pozisyonları Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maximum değerleri.

	Ebeveyn	n	\bar{X}	Min	Max
Ben İyiyim, Sen İyisin	Anne	290	38,78	20,00	50,00
	Baba	97	38,63	18,00	50,00
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Anne	290	32,26	20,00	46,00
	Baba	97	31,54	17,00	44,00
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Anne	290	26,91	16,00	46,00
	Baba	97	26,78	17,00	38,00
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Anne	290	20,38	10,00	40,00
	Baba	97	19,57	10,00	36,00

Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin her bir alt boyutu için alınabilecek maksimum puan 50 olup, Tablo 4.1'e göre araştırmanın örneklem grubunda bulunan anneler ölçeğin Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyutundan 38,78 ($\pm 5,31$) puan alarak dört alt boyut içinde en yüksek ortalama puanı elde etmişlerdir. Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyutundan alınan ortalama puanı 32,26 ($\pm 4,19$) ile Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu takip etmektedir. Çalışmaya katılan annelerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonu ortalaması ise 26,91 ($\pm 4,20$)'dir. Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu ise 20,38 ($\pm 5,30$) puan ile annelerin almış olduğu en düşük ortalamaya sahip alt boyut olarak belirlenmiştir. Yaşam Pozisyonları Ölçeğinde örneklem grubunda bulunan babalarda en yüksek puan ortalaması 38,63 ($\pm 6,24$) ile yaşam pozisyonu ölçeğinin Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyutu olmuştur. Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu ise sırasıyla ortalama 31,54 ($\pm 4,39$) ile Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin, 26,78 ($\pm 4,61$) ile Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve 19,57 ($\pm 4,65$) ile Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonları alt boyutları takip etmektedir. Ölçekte alınan Ben İyiyim, Sen İyisin puanları kişilerin sağduyulu, mantıklı ve diğer insanların varlık değerlerini önemseyen düşünce yapısını; Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin puanları kendi yaşamının diğer insanlardan daha önemli olduğunu düşünen ve diğer insanları onun kadar iyi olmadığına inandığı için onu aşağıya çektiğini inanan düşünce yapısını;

Ben İyi Değilim, Sen İyisin puanları kendilerini diğer insanlara göre zayıf ve güçsüz görme durumunu; Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları ise hayatın yorucu ve yaşamaya değer olmadığına inanan depresif duygu durumlarını temsil etmektedir.

Tablo 4.2’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maximum değerleri verilmektedir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maximum değerleri.

	Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm Ss$	Min	Max
Dışa Yönelim Problemi	Kız	198	23,95±11,40	3	75
	Erkek	189	25,86±11,97	3	59
İçe Yönelim Problemi	Kız	198	13,80±6,897	2	38
	Erkek	189	13,24±6,042	1	35
Toplam	Kız	198	203,5±21,89	165	281
	Erkek	189	203,8±20,76	131	268

Tablo 4.2 incelendiğinde kızların dışa yönelim problemlerinin ortalama puanı 23,95 ($\pm 11,40$), erkeklerin 25,86 ($\pm 11,97$); içe yönelim problemleri ortalamalarında ise kızların 13,80 ($\pm 6,89$), erkeklerin 13,24 ($\pm 6,042$) puan aldıkları görülmektedir.

4.2. Demografik Değişkenler Açısından Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı anne ve babanın; yaş, evlenme yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, meslek durumlarına göre, çocuğun doğum sırasına, ailenin yapısına, çocuk bakımına destekçinin bulunup bulunmamasına, ailenin gelir düzeyine, çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.3’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Yaş	$\bar{X}\pm Ss$	n		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Dışa Yönelim Problemi	21-25	27,92±13,08	26	G.A	276,31	2	138,15	1,01	0,37	
	26-30	24,60±11,51	333	G.İ	52640,69	384	137,09			
	41 ve üzeri	25,46±12,72	28	Top	52917,00	386				
İçe Yönelim Problemi	21-25	14,50±8,329	26	G.A	32,66	2	16,33	0,39	0,68	
	26-30	13,49±6,369	333	G.İ	16233,75	384	42,28			
	41 ve üzeri	13,00±6,176	28	Top	16266,41	386				
Toplam	21-25	208,3±25,54	26	G.A	599,10	2	299,55	0,66	0,52	
	26-30	203,3±21,08	333	G.İ	174936,06	384	455,56			
	41 ve üzeri	203,2±20,25	28	Top	175535,16	386				

Tablo 4.3 incelendiğinde, çocukların Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarının annelerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 4.4’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba yaşına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba yaşına göre t testi sonuçları.

Ölçekler	Baba Yaş	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
Dışa Yönelim Problemi	26-30	318	24,77±11,87	-0,39	0,69
	41 ve üzeri	69	25,39±10,99		
İçe Yönelim Problemi	26-30	318	13,37±6,390	-0,99	0,32
	41 ve üzeri	69	14,23±6,945		
Toplam	26-30	318	203,2±21,41	-0,85	0,39
	41 ve üzeri	69	205,6±20,95		

Tablo 4.4’e göre çocukların Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarının babalarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.5’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Evlenme Yaşı	n	$\bar{X}\pm Ss$	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Dışa Yönelim Problemi	20 ve altı	103	24,82±12,12	G.A	34,19	2	17,10	0,12	0,88
	21-25	199	24,68±11,64	G.İ	52882,80	384	137,72		
	26 ve üzeri	85	25,43±11,46	Top	52917,00	386			
İçe Yönelim Problemi	20 ve altı	103	14,83±7,174	G.A	243,30	2	121,65	2,92	0,06
	21-25	199	13,13±6,050	G.İ	16023,11	384	41,73		
	26 ve üzeri	85	12,87±6,476	Top	16266,41	386			
Toplam	20 ve altı	103	206,3±22,79	G.A	1030,21	2	515,11	1,13	0,32
	21-25	199	202,5±20,64	G.İ	174504,95	384	454,44		
	26 ve üzeri	85	203,1±21,03	Top	175535,16	386			

Tablo 4.5'e göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutlarına ve toplam puanına yönelik sonuçlar anne evlenme yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.6'da Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.6. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Evlenme Yaşı	n	$\bar{X} \pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p
Dışa Yönelim Problemi	25 ve altı	205	25,15±12,06	G.A	97,50	2	48,75	0,35	0,70
	26-30	148	24,29±11,47	G.İ	52819,50	384	137,55		
	30 ve üzeri	34	25,85±10,66	Top	52917,00	386			
İçe Yönelim Problemi	25 ve altı	205	14,18±6,440	G.A	188,92	2	94,46	2,26	0,11
	26-30	148	12,72±6,661	G.İ	16077,49	384	41,87		
	30 ve üzeri	34	13,11±5,751	Top	16266,41	386			
Toplam	25 ve altı	205	205,3±21,07	G.A	1393,14	2	696,57	1,54	0,22
	26-30	148	201,3±22,06	G.İ	174142,02	384	453,49		
	30 ve üzeri	34	203,8±19,02	Top	175535,16	386			

Tablo 4.6 incelendiğinde Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutu ve toplam puan skorları baba evlenme yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.7’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p
Dışa Yönelim Problemi	İlkokul	39	24,58±14,41	G.A	155,19	3	51,73	0,38	0,77
	Ortaokul	73	24,98±10,59	G.İ	52761,81	383	137,76		
	Lise	134	24,14±11,17	Top	52917,00	386			
	Üniversite ve üzeri	141	25,62±12,00						
İçe Yönelim Problemi	İlkokul	39	14,58±6,348	G.A	246,59	3	82,20	1,97	0,12
	Ortaokul	73	14,76±6,870	G.İ	16019,81	383	41,83		
	Lise	134	12,72±6,286	Top	16266,41	386			
	Üniversite ve Üzeri	141	13,36±6,454						
Toplam	İlkokul	39	205,5±22,96	G.A	1677,29	3	559,10	1,23	0,30
	Ortaokul	73	206,6±19,67	G.İ	173857,88	383	453,94		
	Lise	134	201,1±21,30	Top	175535,16	386			
	Üniversite ve Üzeri	141	204,0±21,64						

Tablo 4.7 bulguları incelendiğinde, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.8’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X} \pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Dışa Yönelim Problemi	İlkokul	27	24,0±11,3	G.A	23,58	3	7,86	0,06	0,98	
	Ortaokul	67	24,9±11,6	G.İ	52893,42	383	138,10			
	Lise	141	24,9±12,7	Top	52917,00	386				
	Üniversite ve üzeri	152	25,0±10,9							
İçe Yönelim Problemi	İlkokul	27	14,7±7,33	G.A	52,75	3	17,58	0,42	0,74	
	Ortaokul	67	13,8±6,17	G.İ	16213,66	383	42,33			
	Lise	141	13,2±6,74	Top	16266,41	386				
	Üniversite ve üzeri	152	13,4±6,26							
Toplam	İlkokul	27	205,±21,7	G.A	213,60	3	71,20	0,16	0,93	
	Ortaokul	67	204,±20,2	G.İ	175321,56	383	457,76			
	Lise	141	202,±23,0	Top	175535,16	386				
	Üniversite ve üzeri	152	203,±20,1							

Tablo 4.8'e göre, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.9'da Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

Ölçekler	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
Dışa Yönelim Problemi	Çalışıyor	134	24,63±11,43	-0,31	0,76
	Çalışmıyor	253	25,01±11,87		
İçe Yönelim Problemi	Çalışıyor	134	12,79±6,009	-1,62	0,11
	Çalışmıyor	253	13,91±6,712		
Toplam	Çalışıyor	134	202,1±20,48	-1,04	0,30
	Çalışmıyor	253	204,5±21,75		

Tablo 4.9 incelendiğinde, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı çalışmaya katılan annelerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.10'da Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.10. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba çalışma durumuna göre Mann- Whitney U testi sonuçları.

	Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	z	p
Dışa Yönelim Problemi	Çalışıyor	378	192,99	-1,15	0,25
	Çalışmıyor	9	236,28		
İçe Yönelim Problemi	Çalışıyor	378	193,29	-0,81	0,42
	Çalışmıyor	9	223,67		
Toplam	Çalışıyor	378	192,97	-1,18	0,24
	Çalışmıyor	9	237,39		

Tablo 4.10'a göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.11'de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.11. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

	Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	K-W _{kikare}	p
Dışa Yönelim Problemi	İşçi	20	194,08	0,58	0,96
	Kamu Görevlisi	68	196,40		
	Serbest Meslek	27	178,54		
	Diğer	21	198,00		
	Ev Hanımı	251	194,67		
İçe Yönelim Problemi	İşçi	20	202,43	3,50	0,48
	Kamu Görevlisi	68	172,51		
	Serbest Meslek	27	186,96		
	Diğer	21	191,38		
	Ev Hanımı	251	200,13		
Toplam	İşçi	20	200,65	1,82	0,77
	Kamu Görevlisi	68	180,68		
	Serbest Meslek	27	181,54		
	Diğer	21	191,05		
	Ev Hanımı	251	198,67		

Tablo 4.11'e göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı örneklem grubunu oluşturan annelerin meslek durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.12'de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.12. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Meslek	n	$\bar{X} \pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Dışa Yönelim Problemi	İşçi	87	26,55±12,02	G.A	510,57	3	170,19	1,24	0,29	
	Kamu	104	24,96±11,62	G.İ	52406,43	383	136,83			
	Serbest Meslek	106	23,30±11,08	Top	52917,00	386				
	Diğer	90	25,05±12,14							
İçe Yönelim Problemi	İşçi	87	15,00±6,673	G.A	277,57	3	92,52	2,22	0,09	
	Kamu	104	13,35±6,806	G.İ	15988,84	383	41,75			
	Serbest Meslek	106	12,64±6,038	Top	16266,41	386				
	Diğer	90	13,35±6,323							
Toplam	İşçi	87	208,3±21,42	G.A	3345,09	3	1115,03	2,48	0,06	
	Kamu	104	203,6±21,45	G.İ	172190,07	383	449,58			
	Serbest Meslek	106	199,9±21,21	Top	175535,16	386				
	Diğer	90	203,6±20,67							

Tablo 4.12 incelendiğinde Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının baba meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.13’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.13. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Aile Yapısı	n	Sıra Ortalaması	K-W _{kikare}	p
Dışa Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	332	197,78	2,69	0,26
	Geniş Aile	45	172,04		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	167,15		
İçe Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	332	194,76	0,47	0,79
	Geniş Aile	45	193,70		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	170,15		
Toplam	Çekirdek Aile	332	196,01	0,86	0,65
	Geniş Aile	45	184,18		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	171,45		

Tablo 4.13 incelendiğinde Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.14’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.14. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları

	Destek Olma Durumu	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Dışa Yönelim Problemi	Evet	136	25,96±12,24	1,33	0,18
	Hayır	251	24,30±11,39		
İçe Yönelim Problemi	Evet	136	13,55±6,555	0,05	0,96
	Hayır	251	13,51±6,469		
Toplam	Evet	136	204,9±21,67	0,83	0,41
	Hayır	251	203,0±21,14		

Tablo 4.14 incelendiği zaman Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu ön plana çıkmaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 4.15’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.15. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

	Gelir Düzeyi	n	Mean Rank	K- W_{kikare}	p
Dışa Yönelim Problemi	1500 TL ve altı	18	212,86	4,15	0,53
	1501-2500 TL	77	188,84		
	2501-3500 TL	82	179,39		
	3501-4500 TL	74	195,96		
	4501- 5500 TL	41	218,98		
	5501 TL ve üzeri	95	194,92		
İçe Yönelim Problemi	1500 TL ve altı	18	220,14	4,08	0,54
	1501-2500 TL	77	197,42		
	2501-3500 TL	82	200,39		
	3501-4500 TL	74	194,47		
	4501- 5500 TL	41	203,89		
	5501 TL ve üzeri	95	176,13		
Toplam	1500 TL ve altı	18	219,31	3,16	0,68
	1501-2500 TL	77	193,12		
	2501-3500 TL	82	191,05		
	3501-4500 TL	74	196,84		
	4501- 5500 TL	41	212,32		
	5501 TL ve üzeri	95	182,35		

Tablo 4.15'e göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ailenin ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

Tablo 4.16'da Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.16. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X} \pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p
Dışa Yönelim Problemi	Bir	99	26,36±10,65	G.A	316,15	2	158,07	1,15	0,32
	İki	194	24,17±11,43	G.İ	52600,85	384	136,98		
	Üç ve üzeri	94	24,80±13,21	Top	52917,00	386			
İçe Yönelim Problemi	Bir	99	13,33±6,610	G.A	105,85	2	52,93	1,26	0,29
	İki	194	13,18±6,269	G.İ	16160,55	384	42,08		
	Üç ve üzeri	94	14,44±6,794	Top	16266,41	386			
Toplam	Bir	99	204,9±19,81	G.A	666,24	2	333,12	0,73	0,48
	İki	194	202,4±20,66	G.İ	174868,93	384	455,39		
	Üç ve üzeri	94	205,1±24,09	Top	175535,16	386			

Tablo 4.16 incelendiğinde Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.17’de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.17. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Çocuk Yaş	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p
Dışa Yönelim Problemi	Üç	32	25,78±9,64	G.A	813,37	3	271,12	1,99	0,11
	Dört	104	27,00±11,1	G.İ	52103,62	383	136,04		
	Beş	207	23,64±11,8	Top	52917,00	386			
	Altı	44	25,04±13,1						
İçe Yönelim Problemi	Üç	32	12,59±3,95	G.A	131,20	3	43,73	1,04	0,38
	Dört	104	14,22±6,74	G.İ	16135,21	383	42,13		
	Beş	207	13,16±6,52	Top	16266,41	386			
	Altı	44	14,29±7,13						
Toplam	Üç	32	203,1±14,2	G.A	2290,12	3	763,37	1,69	0,17
	Dört	104	207,2±20,3	G.İ	173245,04	383	452,34		
	Beş	207	201,6±21,7	Top	175535,16	386			
	Altı	44	205,4±24,9						

Tablo 4.17'e göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı çocukların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.18'de Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.18. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Cinsiyet	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
Dışa Yönelim Problemi	Kız	198	23,95±11,40	-1,61	0,11
	Erkek	189	25,86±11,97		
İçe Yönelim Problemi	Kız	198	13,80±6,897	0,85	0,40
	Erkek	189	13,24±6,042		
Toplam	Kız	198	203,5±21,89	-0,12	0,90
	Erkek	189	203,8±20,76		

Tablo 4.18'e göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.19'da Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.19. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Çocuk Doğum Sırası	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Dışa Yönelim Problemi	Tek ^a	99	26,05±10,67	G.A	2184,83	3	728,28	5,50	0,01*	a,b>c
	İlk ^b	104	27,65±11,64	G.İ	50732,16	383	132,46			
	İkinci ^c	125	21,72±11,07	Top	52917,00	386				
	3 ve 4. ^d	59	24,76±13,38							
İçe Yönelim Problemi	Tek	99	13,20±6,631	G.A	323,61	3	107,87	2,59	0,06	
	İlk	104	14,20±5,626	G.İ	15942,80	383	41,63			
	İkinci	125	12,51±6,684	Top	16266,41	386				
	3 ve 4.	59	15,05±6,986							
Toplam	Tek ^a	99	204,3±19,87	G.A	4738,52	3	1579,51	3,54	0,01*	b>c
	İlk ^b	104	207,0±20,44	G.İ	170796,64	383	445,94			
	İkinci ^c	125	198,8±21,33	Top	175535,16	386				
	3 ve 4. ^d	59	206,9±23,69							

*p<0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde çocukların Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Dışa Yönelim Problemi alt boyutu ve toplam puanlarının doğum sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$), İçer Yönelim Problemi alt boyutunun ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Dışa Yönelim Problemi alt boyutundaki farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın tek çocuk ve ikinci çocuk ile ilk çocuk ve ikinci çocuk arasında ikinci çocuk lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üzerinden tek ya da ilk çocukların ikinci çocuklara göre daha fazla dışa yönelim problemi yaşadığı söylenebilmektedir. Toplam puandaki farkın da hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın ilk çocuk ve ikinci çocuk arasında yine ikinci çocuk lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu üzerinden ilk çocukların ikinci çocuklara göre daha fazla davranış problemine sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

4.3. Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Pozisyonları Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Yaşam Pozisyonları Ölçeği puanlarının anne ve babanın; yaş, evlenme yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, meslek durumlarına göre, çocuğun doğum sırasına, ailenin yapısına, çocuk bakımına destekçinin bulunup bulunmamasına, ailenin gelir düzeyine, çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 4.20'de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.20. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Yaş	$\bar{X}\pm Ss$	n	K.T	sd	K.O	F	p	Fark	
Ben iyiyim, Sen iyisin	21-25	38,65±5,919	26	G.A	139,33	2	69,66	2,28	0,10	
	26-30	38,92±5,375	333	G.İ	11724,83	384	30,53			
	41 ve üzeri	36,60±6,822	28	Top	11864,16	386				
Ben iyiyim, Sen iyi değilsin	21-25 ^a	33,03±4,902	26	G.A	123,76	2	61,88	3,48	0,03*	a>c
	26-30 ^b	32,16±4,140	333	G.İ	6825,59	384	17,77			
	41 ve üzeri ^c	30,21±4,441	28	Top	6949,35	386				
Ben iyi değilim, Sen iyisin	21-25	26,84±4,286	26	G.A	0,76	2	0,38	0,02	0,98	
	26-30	26,86±4,338	333	G.İ	7134,54	384	18,58			
	41 ve üzeri	27,03±3,967	28	Top	7135,29	386				
Ben iyi değilim, Sen iyi değilsin	21-25	20,84±4,797	26	G.A	20,047	2	10,023	0,38	0,69	
	26-30	20,09±5,176	333	G.İ	10213,927	384	26,599			
	41 ve üzeri	20,64±5,243	28	Top	10233,974	386				

*p<0,05

Tablo 4.20 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının annelerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, farkın 21-25 ve 41 yaş ve üzeri grupları arasında 41 yaş ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, çocukların annelerinin yaşı büyüdükçe ebeveynlerinin Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunda daha az yer aldıkları söylenebilmektedir.

Tablo 4.21’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba yaşına göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.21. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba yaşına göre t testi sonuçları.

Ölçekler	Baba Yaş	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	26-30	318	38,84±5,589	0,77	0,44
	41 ve üstü	69	38,27±5,346		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	26-30	318	32,26±4,315	1,81	0,07
	41 ve üstü	69	31,24±3,809		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	26-30	318	26,82±4,311	-0,54	0,59
	41 ve üstü	69	27,13±4,266		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	26-30	318	20,19±5,218	0,07	0,95
	41 ve üstü	69	20,14±4,854		

Tablo 4.21’e bakıldığında, ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği alt boyutlarına ait puanların babaların yaşlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.22’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.22. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Evlenme Yaşı	n	$\bar{X}\pm Ss$	K.T	sd	K.O	F	p	Fark	
Ben iyiyim, Sen iyisin	20 ve altı ^a	103	37,75±5,340	G.A	380,27	2	190,13	6,36	0,01*	a<c
	21-25 ^b	199	38,49±5,903	G.İ	11483,89	384	29,91			
	26 ve üzeri ^c	85	40,51±4,465	Top	11864,16	386				
Ben iyiyim, Sen iyi değilsin	20 ve altı	103	31,81±4,387	G.A	18,70	2	9,35	0,52	0,60	
	21-25	199	32,06±4,301	G.İ	6930,66	384	18,05			
	26 ve üzeri	85	32,44±3,938	Top	6949,35	386				
Ben iyi değilim, Sen iyisin	20 ve altı	103	26,83±4,061	G.A	102,36	2	51,18	2,79	0,06	
	21-25	199	26,50±4,133	G.İ	7032,93	384	18,31			
	26 ve üzeri	85	27,81±4,839	Top	7135,29	386				
Ben iyi değilim, Sen iyi değilsin	20 ve altı	103	20,77±4,980	G.A	52,83	2	26,42	1,00	0,37	
	21-25	199	20,04±5,083	G.İ	10181,14	384	26,51			
	26 ve üzeri	85	19,80±5,491	Top	10233,97	386				

*p<0,05

Tablo 4.22 incelendiğinde ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının annelerin evlenme yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın 20 ve altı ve 26 ve üzeri grupları arasında 26 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden, çocukların annelerinin evlenme yaşı büyüdükçe ebeveynlerinin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonuna daha fazla başvurmaya başladıkları öngörülebilir.

Tablo 4.23’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.23.Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Evlenme Yaşı	n	$\bar{X} \pm S_s$	K.T	sd	K.O	F	p	
Ben iyiyim, Sen iyisin	25 ve altı	205	38,12±5,836	G.A	176,70	2	88,35	2,90	0,06
	26-30	148	39,33±5,246	G.İ	11687,46	384	30,44		
	30 ve üzeri	34	39,91±4,575	Top	11864,16	386			
Ben iyiyim, Sen iyi değilsin	25 ve altı	205	32,08±4,467	G.A	4,89	2	2,45	0,14	0,87
	26-30	148	32,15±4,164	G.İ	6944,46	384	18,08		
	30 ve üzeri	34	31,73±3,126	Top	6949,35	386			
Ben iyi değilim, Sen iyisin	25 ve altı	205	26,72±4,122	G.A	16,45	2	8,23	0,44	0,64
	26-30	148	26,95±4,536	G.İ	7118,84	384	18,54		
	30 ve üzeri	34	27,44±4,356	Top	7135,29	386			
Ben iyi değilim, Sen iyi değilsin	25 ve altı	205	20,56±5,066	G.A	72,31	2	36,15	1,37	0,26
	26-30	148	19,87±5,420	G.İ	10161,67	384	26,46		
	30 ve üzeri	34	19,26±4,287	Top	10233,97	386			

Tablo 4.23 incelendiğinde ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği alt boyutlarına ait puanların babaların evlenme yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görölmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.24’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.24. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben İyiyim, Sen İyisin	İlkokul ^a	39	37,53±6,480	G.A	255,06	3	85,02	2,80	0,04*	b<d
	Ortaokul ^b	73	37,49±5,540	G.İ	11609,10	383	30,31			
	Lise ^c	134	39,00±5,834	Top	11864,16	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	39,47±4,836							
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	İlkokul ^a	39	31,58±4,290	G.A	158,97	3	52,99	2,99	0,03*	d<a
	Ortaokul ^b	73	31,32±4,772	G.İ	6790,38	383	17,73			
	Lise ^c	134	32,93±3,953	Top	6949,35	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	31,80±4,116							
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İlkokul	39	27,28±5,226	G.A	9,51	3	3,17	0,17	0,92	
	Ortaokul	73	26,97±4,600	G.İ	7125,78	383	18,61			
	Lise	134	26,74±4,300	Top	7135,29	386				
	Üniversite ve üzeri	141	26,84±3,877							
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	İlkokul ^a	39	21,30±5,634	G.A	253,58	3	84,53	3,24	0,02*	d<a
	Ortaokul ^b	73	20,69±4,903	G.İ	9980,39	383	26,06			
	Lise ^c	134	20,67±5,702	Top	10233,97	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	19,14±4,405							

*p<0,05

Tablo 4.24'e incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği Ben İyi Değilim, Sen İyisin alt boyutuna ait puan anne öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarında farkın ilkökul, ortaokul ve üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip gruplar arasında üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bilgi ışığında, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonuna daha fazla yöneldikleri, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarına ise daha az başvurdukları belirtilebilir.

Tablo 4.25'de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.25. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben İyiyim, Sen İyisin	İlkokul ^a	27	37,4±4,80	G.A	302,04	3	100,68	3,34	0,02*	a<d
	Ortaokul ^b	67	37,6±5,82	G.İ	11562,12	383	30,19			
	Lise ^c	141	38,4±6,00	Top	11864,16	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	152	39,7±4,92							
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	İlkokul	27	32,0±3,29	G.A	19,65	3	6,55	0,36	0,78	
	Ortaokul	67	32,5±4,06	G.İ	6929,71	383	18,09			
	Lise	141	31,9±4,74	Top	6949,35	386				
	Üniversite ve Üzeri	152	32,0±3,98							
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İlkokul	27	26,8±3,98	G.A	47,34	3	15,78	0,85	0,47	
	Ortaokul	67	26,1±4,80	G.İ	7087,96	383	18,51			
	Lise	141	26,9±4,24	Top	7135,29	386				
	Üniversite ve üzeri	152	27,1±4,16							
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	İlkokul	27	21,4±4,33	G.A	209,07	3	69,69	2,66	0,06	
	Ortaokul	67	21,0±5,94	G.İ	10024,90	383	26,17			
	Lise	141	20,4±5,11	Top	10233,97	386				
	Üniversite ve üzeri	152	19,3±4,84							

*p<0,05

Tablo 4.25 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın ilköğretim mezunu ve üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip gruplar arasında üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bilgi ışığında, babaların öğrenim düzeyi arttıkça Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonuna daha fazla yöneldikleri belirtilebilir.

Tablo 4.26’da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.26. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları.

Ölçekler	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
* $p<0,05$					
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çalışıyor	134	38,73±6,356	-0,03	0,98
	Çalışmıyor	253	38,74±5,074		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	134	31,25±4,544	-2,82	0,01*
	Çalışmıyor	253	32,52±4,014		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Çalışıyor	134	26,83±4,465	-0,14	0,89
	Çalışmıyor	253	26,90±4,217		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	134	19,34±5,113	-2,35	0,02*
	Çalışmıyor	253	20,62±5,121		

Tablo 4.26’ya bakıldığında, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim Sen İyisin alt boyutları puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim Sen İyi Değilsin alt boyutları puanlarına

göre ise çalışan anneler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu bulgu üzerinden, çocukların annelerinin çalışmaması durumunda aşağılık kompleksine daha fazla kapıldıkları ve hem kendilerini hem de diğerlerini daha değersiz gördükleri düşünülebilir.

Tablo 4.27’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.27. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

	Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ort.	z	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çalışıyor	378	194,21	-0,24	0,81
	Çalışmıyor	9	185,17		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	378	194,38	-0,44	0,66
	Çalışmıyor	9	177,94		
Ben iyi Değilim, Sen İyisin	Çalışıyor	378	193,02	-1,12	0,26
	Çalışmıyor	9	235,17		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	378	193,01	-1,13	0,26
	Çalışmıyor	9	235,61		

Tablo 4.27 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.28’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.28. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne meslek durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

	Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	K-W _{kikare}	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	İşçi	20	168,15	1,54	0,82
	Kamu Görevlisi	68	199,20		
	Serbest Meslek	27	202,44		
	Diğer	21	203,31		
	Ev Hanımı	251	192,96		
Ben İyi Sen İyi Değilsin	İşçi	20	145,23	9,22	0,06
	Kamu Görevlisi	68	185,82		
	Serbest Meslek	27	160,31		
	Diğer	21	182,07		
	Ev Hanımı	251	204,72		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İşçi	20	177,85	4,21	0,38
	Kamu Görevlisi	68	177,97		
	Serbest Meslek	27	225,91		
	Diğer	21	203,05		
	Ev Hanımı	251	195,44		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	İşçi	20	179,95	7,80	0,10
	Kamu Görevlisi	68	166,37		
	Serbest Meslek	27	179,07		
	Diğer	21	181,38		
	Ev Hanımı	251	205,27		

Tablo 4.28 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının anne meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.29'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.29. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Baba Meslek	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben İyiyim, Sen İyisin	İşçi	87	38,24±5,941	G.A	74,36	3	24,79	0,81	0,49	
	Kamu	104	39,42±4,924	G.İ	11789,80	383	30,78			
	Serbest Meslek	106	38,55±5,327	Top	11864,16	386				
	Diğer	90	38,65±6,067							
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	İşçi	87	32,85±5,038	G.A	118,37	3	39,46	2,21	0,09	
	Kamu	104	31,50±4,242	G.İ	6830,98	383	17,84			
	Serbest Meslek	106	31,66±3,843	Top	6949,35	386				
	Diğer	90	32,48±3,736							
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İşçi	87	27,01±4,360	G.A	20,25	3	6,75	0,36	0,78	
	Kamu	104	27,16±4,029	G.İ	7115,05	383	18,58			
	Serbest Meslek	106	26,58±3,999	Top	7135,29	386				
	Diğer	90	26,76±4,889							
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	İşçi	87	21,50±5,489	G.A	301,62	3	100,54	3,88	0,01*	a>b
	Kamu	104	19,13±4,792	G.İ	9932,36	383	25,93			
	Serbest Meslek	106	19,76±4,644	Top	10233,97	386				
	Diğer	90	20,61±5,517							

*p<0,05

Tablo 4.29 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyisin alt boyutlarına ait puanlarının baba meslek gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi meslek grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın işçi ve kamu kurumunda çalışan gruplar arasında kamuda çalışan babaların lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden, çalışma şartları iyileştikçe ve statü kazandıkça babaların daha az Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonuna başvurdukları düşünülebilir.

Tablo 4.30'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.30. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

	Aile Yapısı	n	Sıra Ortalaması	K- W _{kikare}	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çekirdek Aile	332	193,34	1,74	0,42
	Geniş Aile	45	207,11		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	156,80		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çekirdek Aile	332	193,02	1,18	0,56
	Geniş Aile	45	192,84		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	231,75		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Çekirdek Aile	332	189,85	3,25	0,20
	Geniş Aile	45	218,36		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	222,20		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çekirdek Aile	332	191,70	1,58	0,45
	Geniş Aile	45	202,44		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	232,30		

Tablo 4.30'a göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyut puanları aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.31’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.31. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları

	Destek Olma Durumu	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	P
Ben İyiyim, Sen İyisin	Evet	136	38,83±5,759	0,25	0,80
	Hayır	251	38,68±5,434		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Evet	136	31,58±4,449	-1,72	0,09
	Hayır	251	32,35±4,110		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Evet	136	27,16±4,059	0,95	0,34
	Hayır	251	26,72±4,424		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Evet	136	19,77±5,140	-1,14	0,26
	Hayır	251	20,40±5,150		

Tablo 4.31 incelendiği zaman ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.32’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.32. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

	Gelir Düzeyi	n	Mean Rank	K- W _{kikare}	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	1500 TL ve altı	18	211,94	5,89	0,32
	1501-2500 TL	77	182,22		
	2501-3500 TL	82	174,37		
	3501-4500 TL	74	202,47		
	4501- 5500 TL	41	211,26		
	5501 TL ve üstü	95	203,04		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	1500 TL ve altı	18	228,58	3,02	0,70
	1501-2500 TL	77	197,60		
	2501-3500 TL	82	181,34		
	3501-4500 TL	74	195,11		
	4501- 5500 TL	41	199,80		
	5501 TL ve üstü	95	192,08		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	1500 TL ve altı ^a	18	281,42	13,09	0,02* a>b,c,e,f
	1501-2500 TL ^b	77	193,68		
	2501-3500 TL ^c	82	179,72		
	3501-4500 TL ^d	74	200,49		
	4501- 5500 TL ^e	41	187,49		
	5501 TL ve üstü ^f	95	187,77		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	1500 TL ve altı ^a	18	280,64	17,94	0,01* a>b,c,e,f
	1501-2500 TL ^b	77	213,30		
	2501-3500 TL ^c	82	192,80		
	3501-4500 TL ^d	74	191,72		
	4501- 5500 TL ^e	41	179,85		
	5501 TL ve üstü ^f	95	170,86		

*p<0,05

Tablo 4.32 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin ve Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının ailenin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>0,05), Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farkın hangi gelir grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın 1500 TL ve altında 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL gelir grupları arasında geliri 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL üzeri olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında gelir düzeyi 1500 TL ve altında olan ailelerin gelir düzeyi daha yüksek ailelere kıyasla temel durumlarında Ben

İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tablo 4.33’de Yaşam Pozisyonları leği alt boyutlarının ocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.33. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}\pm Ss$	K.T	sd	K.O	F	p	
Ben İyiyim, Sen İyisin	Bir	99	39,91±5,708	G.A	188,86	2	94,43	3,11	0,06
	İki	194	38,42±5,317	G.İ	11675,30	384	30,40		
	Üç ve üzeri	94	38,15±5,702	Top	11864,16	386			
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Bir	99	32,00±4,000	G.A	9,59	2	4,80	0,27	0,77
	İki	194	32,23±4,489	G.İ	6939,76	384	18,07		
	Üç ve üzeri	94	31,86±3,990	Top	6949,35	386			
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Bir	99	27,54±4,614	G.A	59,74	2	29,87	1,62	0,20
	İki	194	26,68±4,052	G.İ	7075,55	384	18,43		
	Üç ve üzeri	94	26,58±4,422	Top	7135,29	386			
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Bir	99	19,50±5,477	G.A	63,20	2	31,60	1,19	0,30
	İki	194	20,47±5,058	G.İ	10170,78	384	26,49		
	Üç ve üzeri	94	20,29±4,964	Top	10233,97	386			

Tablo 4.33 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlar puanlarının çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.34’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.34. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

	Çocuk Yaş	n	$\bar{X}\pm Ss$		K.T	sd	K.O	F	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Üç	32	39,34±5,20	G.A	178,56	3	59,52	1,95	0,12
	Dört	104	39,33±4,77	G.İ	11685,60	383	30,51		
	Beş	207	38,71±5,62	Top	11864,16	386			
	Altı	44	37,02±6,79						
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Üç	32	31,96±4,28	G.A	105,23	3	35,08	1,96	0,12
	Dört	104	31,73±3,48	G.İ	6844,13	383	17,87		
	Beş	207	32,51±4,31	Top	6949,35	386			
	Altı	44	30,97±5,24						
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Üç	32	28,03±4,03	G.A	46,60	3	15,53	0,84	0,47
	Dört	104	26,77±3,90	G.İ	7088,69	383	18,51		
	Beş	207	26,75±4,52	Top	7135,29	386			
	Altı	44	26,84±4,30						
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Üç	32	20,65±4,87	G.A	140,05	3	46,68	1,77	0,15
	Dört	104	19,20±3,90	G.İ	10093,92	383	26,35		
	Beş	207	20,48±5,51	Top	10233,97	386			
	Altı	44	20,75±5,93						

Tablo 4.34'e göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocukların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.35'de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.35. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları.

	Cinsiyet	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Kız	198	38,70±5,538	-0,14	0,89
	Erkek	189	38,78±5,563		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Kız	198	32,20±4,110	0,59	0,56
	Erkek	189	31,95±4,384		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Kız	198	26,69±4,269	-0,85	0,40
	Erkek	189	27,06±4,333		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Kız	198	20,14±5,161	-0,14	0,89
	Erkek	189	20,22±5,149		

Tablo 4.35'e göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.36'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.36. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Çocuk Doğum Sırası	<i>n</i>	$\bar{X}\pm Ss$	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben İyiyim, Sen İyisin	Tek	99	39,76±5,881	G.A	199,57	3	66,52	2,18	0,09
	İlk	104	38,75±5,171	G.İ	11664,59	383	30,46		
	İkinci	125	38,48±5,398	Top	11864,16	386			
	3 ve 4.	59	37,52±5,733						
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Tek	99	31,78±4,293	G.A	96,99	3	32,33	1,81	0,15
	İlk	104	32,66±4,631	G.İ	6852,36	383	17,89		
	İkinci	125	32,26±4,046	Top	6949,35	386			
	3 ve 4.	59	31,16±3,728						
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Tek	99	27,66±4,562	G.A	92,27	3	30,76	1,67	0,17
	İlk	104	26,84±4,078	G.İ	7043,02	383	18,39		
	İkinci	125	26,50±4,260	Top	7135,29	386			
	3 ve 4.	59	26,40±4,230						
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Tek	99	19,56±5,483	G.A	68,16	3	22,72	0,86	0,46
	İlk	104	20,71±5,017	G.İ	10165,81	383	26,54		
	İkinci	125	20,27±5,110	Top	10233,97	386			
	3 ve 4.	59	20,10±4,890						

Tablo 4.36'ya göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3.Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonu Ölçeği Puanlarının İlişisine Yönelik Korelasyon Analizi

Araştırmada kullanılan, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarına ait puanlar ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır.

Korelasyon analizi, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olarak dikkate alınmaksızın, aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek üzere kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında değişen değerler alır ve bu değerler, ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterir. Korelasyon katsayısının (-) değer alması, değişkenler arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğunu, (+) değer alması ise, doğru orantılı olduğunu gösterirken katsayının değeri ± 1 'e yaklaştıkça ilişkinin kuvvetinin arttığı, 0'a yaklaştıkça da azaldığı görülmektedir (208).

Tablo 4.37 Araştırmada kullanılan değişkenlerin korelasyon analizi ile ilgili sonuçlara yer vermektedir.

Tablo 4.37. Araştırmada kullanılan değişkenlerin korelasyon analizi sonuçları.

Pearson Korelasyon		Ben İyiyim, Sen İyisin	Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin
Dışa Yönelim Problemi	r	-0,14	0,07	0,11	0,31
	p	0,01*	0,18	0,02*	0,01*
İçe Yönelim Problemi	r	-0,21	-0,02	0,06	0,26
	p	0,01*	0,76	0,25	0,01*
Toplam	r	-0,19	0,02	0,10	0,32
	p	0,01*	0,66	0,04*	0,01*

*p< 0,05

Tablo 4.37 incelendiğinde çocukların davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları arasında aşağıdaki ilişkide sonuçlar bulunmuştur. Buna göre;

- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından Dışa Yönelim Problemleri puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. Dışa Yönelim Problemi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %1'inin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. (r:-0,14, r^2 : 0,019, p<0,05). Bu bilgi ışığında ebeveynlerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının dışa yönelim davranış problemlerinin de azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından Dışa Yönelim Problemleri ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyisin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Dışa Yönelim Problemleri puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %1'inin ben eksi-sen artı puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. (r:0,11, r^2 : 0,011, p<0,05). Bu bilgi ışığında ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça

çocuklarının dışa yönelim davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından Dışa Yönelim Problemleri ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Dışa Yönelim Problemleri puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %9'unun Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:0,31$, $r^2: 0,09$, $p<0,05$). Bu bilgi ışığında ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının dışa yönelim davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından İçe Yönelim Problemleri ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. İçe Yönelim Problemleri puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %4'ünün Ben İyiyim, Sen İyisin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:-0,21$, $r^2: 0,04$, $p<0,05$). Bu bulgu ışığında ebeveynlerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının içe yönelim davranış problemlerinin de azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından İçe Yönelim Problemleri ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. İçe Yönelim Problemleri puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %9'unun Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:0,26$, $r^2: 0,06$, $p<0,05$). Bu bulgu ışığında ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının içe yönelim davranış problemlerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam davranış problemler puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam puanlarındaki

değişkenliğin (varyansın), %3'ünün Ben İyiyim, Sen İyisin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:-0,19$, $r^2: 0,03$, $p<0,05$). Bu bulgu ışığında ebeveynlerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarda görülen içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin azalacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam davranış problemler puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyisin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %1'inin Ben İyi Değilim, Sen İyisin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:0,1$, $r^2: 0,01$, $p<0,05$). Bu bulgu ışığında ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarda görülen içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam davranış problemler puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam puanlarındaki değişkenliğin (varyansın), %10'unun Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. ($r:0,32$, $r^2: 0,10$, $p<0,05$). Bu bulgu ışığında ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarda görülen içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin artacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.4. Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarından Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarına etki edip etmediğine; eğer etki ediyorsa hangi alt boyut puanının daha çok etki ettiğine çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır. Yaşam pozisyonları alt boyut puanlarından Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanı ise Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ile anlamlı bir ilişki göstermediği için modele dâhil edilmemiştir. Regresyon analizi değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulmaya imkân veren bir analiz yöntemidir. Bağımsız değişken X hakkında sahip olunan bilgilerden hareketle bağımlı değişken Y tahmin edilmeye çalışılmaktadır (208).

Linear regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Durbin-Watson istatistiği ile gözlemlerin bağımsızlığına bakılmıştır. Test istatistiği 0-4 arasında değişmekte olup, 2 değeri artıkların ilişkisiz olduğu yani otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir. 3'ten büyük bir değer bitişik artıklar arasında negatif bir korelasyonu gösterirken 1'in altındaki değer pozitif bir korelasyonu belirtmektedir (209). Yapılan analizde Durbin-Watson değerleri 1,95 olarak bulunmuş bu değer hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir. Varyans büyütme faktörü ise, (VIF) 1,81 ile 2,31 arasında değişmekte olup çoklu bağlantı sorunun olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.38'de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.38. Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken: Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Puanları							
Bağımsız değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D- W
Sabit	198,33	9,66		20,54	0,01		
Ben İyiyim, Sen İyisin	-0,78	0,27	-0,20	-2,86	0,01	2,18	
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	0,68	0,36	0,14	1,87	0,06	2,31	1,95
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	0,86	0,27	0,21	3,23	0,01	1,81	
R: 0,344	F : 17,15						
Düzeltilmiş R^2:0,112 p : 0,01							

Tablo.4.38’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarını yordamasına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. [$F(3,386) = 17,15$ $p < 0,05$] Ben İyiyim, Sen İyisin (negatif etki) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (pozitif etki) puanlarının davranış problemleri puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$, R^2 : 0,112) Ben İyi Değilim, Sen İyisin alt boyut puanının ise davranış problemleri puanlarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordamadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Düzeltilmiş R^2 değerine bakıldığında modelin çok güçlü olmadığı bağımlı değişkendeki varyansın %11’ini açıklayabildiği görülmektedir. Bu bağlamda Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğini yordamada başka bağımsız değişkenlerinde eklenebileceği söylenebilir.

Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyut puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi davranış problemi puanlarındaki -0,20’lik bir standart sapma değişimine etki etmektedir. Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin boyutundaki 1 birimlik standart sapma değişimi ise davranış problemleri skorlarında 0,21’lik bir standart sapma değişimine etki etmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile ebeveynlerinin davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi kapsamında elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemlerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda ebeveynlerin Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde anne ve babaların yaşları ile çocuklarda görülen davranış sorunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4). Bu nedenle çalışmada ebeveynlerin çocukları için algıladığı davranış problemlerinin ebeveynlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumun örneklem grubunu oluşturan ebeveynlerinin genç yaşta olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde çalışma kapsamında anne ve babaların evlenme yaşlarının da çocuklarının davranış sorunlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.5 ve Tablo 4.6). Tüm bu bulgular çocuklarda görülen davranış problemlerinin ebeveynlerin yaşından ziyade aile işlevselliklerinin ve çocuk yetiştirme tutumlarının önemli olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (210, 211). Bu noktada anne-baba ve çocuk ilişkilerine yönelik gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması ise 26-30 yaş aralığındaki genç annelerin ebeveynlik rolünü daha ilgiyle benimsediğini, bu yaş aralığındaki babaların ise daha küçük yaş aralığında baba olanlara kıyasla kendilerini ebeveynlik anlamında daha yetkin hissettikleri sonucuna ulaşmıştır (212). Bu bilgi ışığında, çalışma kapsamında anne ve babaların yaşları ve evlenme yaşları ile çocuklarının davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunamaması genç yaştaki ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurabilmesi ve ebeveynliğe duydukları ilgiye bağlı olarak çocuklarının olası davranış problemlerine karşı daha kabul edici bir tutum sergileyebildiği ihtimalini düşündürmektedir. Ancak alanyazında bu çalışma bulgularından farklı olarak genç yaşta çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarındaki bilgi ve deneyim eksikliğine bağlı olarak aşırı kontrolcü, ilgisiz veya çocuğun davranışlarının altında

yatan nedeni anlamamaya yönelik reddedici tutum ve davranışlar sergileyebileceğini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (213, 214).

Araştırma bulguları incelendiğinde, anne ve babaların öğrenim düzeylerinin çocuklarının davranış problemlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Bkz. Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Bu durumun çalışmaya katılan ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ağırlıklı olarak lise ve lisans mezunu olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Öğrenim düzeyinin heterojen olması durumunda çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik farklı sonuçlara ulaşılabileceği öngörülmektedir. Nitekim alanyazında da ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemede, çocuk yetiştirme konusundaki farkındalıkların artmasında ve aile içindeki rollerini sağlıklı bir şekilde yürütebilme becerilerinde etkili olduğu ile ilgili çalışmaları bulabilmek mümkündür (215, 216). Konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalar anne ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocuk yetiştirme sürecinde başvurulan katı, otoriter ve aşırı koruyuculuk gibi çocukları problem davranışa iten tutumların da azaldığını, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla nitelikli ilişkiler kurabildiklerini ve çocuklarının bireysel özelliklerini daha kabul edici tutum sergilediklerini iddia etmektedir (211, 217, 218). Ancak bu çalışmadan elden edilen bulguya paralel olarak alanyazında anne ve babaların öğrenim düzeylerine göre çocuklarının davranış problemlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini savunan çalışmada mevcuttur. Bu bağlamda Seven (219) 6 yaş çocuklarının sosyal davranış problemleri üzerinde ailesel faktörlerin etkisini incelediği çalışmasında annelerin öğrenim düzeylerinin çocuklarının sosyal davranış problemlerini etkilemediğini bulmuştur.

Çalışmada Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğine ait toplam puanlar anne ve babaların çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10). Dolayısıyla içe yönelim ve dışa yönelim problemlerinin birleşiminden oluşan toplam puanlar anne ve babaların çalışıp-çalışmama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat konuyla ilgili araştırmalar çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla anne-çocuk arasında geçirilen etkileşimin ve sorun çözme yöntemlerinin daha nitelikli olabileceği sebebiyle daha az problematik davranışlar sergilediğini vurgulamaktadır (219, 220).

Bu bilgilere ek olarak, çalışan annelerin çocukları ile yeterince ilgilenmediği düşüncesinden kaynaklanan suçluluk duygusu ya da çalışma şartlarının getirdiği iş stresi ile uç noktalara varabilen izin verici veya koruyucu ebeveyn tutumu sergileyebildiklerini, olumsuz duygu durumlarını çocuklarına yansıtabildiklerini, bu durumların çocukların özgürlüklerini ve ruh sağlıklarını olumsuz etkileyerek olası davranış problemlerine zemin hazırlayabileceğini iddia eden araştırmalar da mevcuttur (220, 221). Araştırma kapsamında babaların çalışma durumu ile çocuklarının davranış problemleri arasında anlamlı farklılıkların bulunamaması ise çocuk yetiştirme sürecinde birincil bakım görevinin ağırlıklı olarak annelere ait olma durumundan kaynaklanıyor olabileceği düşüncesini akıllara getirmektedir. Nitekim kadınların toplumsal cinsiyetteki rolü ile ilgili yürüttüğü çalışmalarında Günay ve Bener de (222) ülkemizde kadınların çocuk bakmak, ev hanımı olmak gibi kültürel rollere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin meslek durumlarına göre elde edilen demografik değişkenlerden elde edilen sonuçlar da çocuklarda görülen davranış problemlerinin ebeveynlerinin meslek durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 4.11 ve Tablo 4.12). Bu noktada bu araştırmada annelerin mesleğinin büyük çoğunlukla ev hanımı olarak bulunmasının da sonuçları bu yönde etkileyebileceğine inanılmaktadır. Dolayısıyla çalışma kapsamında anne ve babaların sahip oldukları mesleklerin çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine gerektiğinde bilgi kaynaklarına daha kolay erişim imkânı sağlama, çocuk eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeye daha açık olabileceği düşüncesinden hareketle farklılık yaratan bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu düşüncelere paralel olarak, ebeveynlerin meslekleri ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkilere değinen çalışmalar da yükseköğrenim gerektiren meslek gruplarında çalışan ebeveynlerin kişisel ve mesleki gelişim gerektiren konularda yeniliklere daha çok açık olduğunu, kendilerini ve buna bağlı olarak çocuk yetiştirme tutumlarını da bu doğrultuda olumlu yönde şekillendirebildiklerini vurgulamaktadır (220, 223).

Araştırma sonuçlarına göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.13). Bu sonucun araştırmanın örneklem

grubunu oluşturan ailelerin büyük çoğunluğunun (%85,79) çekirdek aileden oluşmasından ve aile içinde bulunan diğer bireylerin varlığının sosyal destek unsuru olarak algılanmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada Özbey'in (165) ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal desteğin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemek adına yürüttüğü çalışmasında aile yapısına göre çocuklarda görülen davranış sorunlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulması çalışmadan çıkan bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak, araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Şahin ve Özyürek (211) aile içinde başka bireylerin varlığının ve onların çocuklarla olan aşırı hoşgörüyü ve izin vermeye dayalı ilişkilerinin ebeveynlerinin çocukları üzerlerindeki kontrol sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini, bu sorunları aşmak için ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme süreçlerinde daha fazla baskıya dayalı ve sert ve kontrolcü disiplin tutumlarını kullanmaya başlayabileceklerini, buna bağlı olarak ebeveyn-çocuk iletişimi arasında daha fazla çatışmalar yaşanabileceğini vurgulamaktadır. Şehirli de (224) bu bağlamda çekirdek ailede büyüyen çocukların sosyal uyumlarının geniş ailede büyüyen çocuklara kıyasla daha kolay sağlanabileceğini iddia etmektedir.

Bu bilgilere ek olarak, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu da araştırma kapsamında ön plana çıkan diğer sonuçlar arasındadır (Bkz. Tablo 4.14). Çalışmaya dâhil olan ebeveynlerin %64,86'sının sosyal destek görmediğini belirtmesi ve çocuğun bakımından birincil sorumlu olarak genel anlamda annelerin görülmesi çalışmanın bu bulgu ile sonuçlanmasına neden olmuş olabilmektedir. Ancak alanyazında çocuğun bakım sürecinde sunulan sosyal desteğin hem ailelerin hem de çocukların iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği ile birçok çalışma mevcuttur. Bu doğrultuda araştırmalar ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ile çocuklarının davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, ailelere çocuk bakım sürecinde sunulan desteğin ebeveynlerde kaygı, stres unsurlarını azalttığını, ebeveynlerin yılmazlık düzeylerini güçlendirdiğini, dolayısıyla ebeveynlerin ebeveynlik rollerini daha sağlıklı yürüterek çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha kabul edici, olumlu ve hoşgörülü tutum ve davranışlar sergilediğini savunmaktadır (165, 225-227).

Araştırma bulguları incelendiğinde, ailelerin sosyoekonomik statülerinin çocuklarında algıladıkları davranış problemlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı bilgisine ulaşılmaktadır (Bkz. Tablo 4.15). Araştırma hipotezi kapsamında bu bulgu beklenmeyen bir sonuçtur çünkü ailenin gelir düzeyinin iyi olmasının ailenin kendi ihtiyaçlarını rahat karşılayabilmesine ve gelir düzeyinden kaynaklı kaygı ve stres sorunlarını elimine edebilmesine bağlı olarak eşler arası ve çocuklarıyla olan ilişkilerini daha olumlu yapılandırabileceği düşünülmekteydi. Bu bağlamda araştırmada gelir düzeyine göre davranış problemlerinin farklılaşmadığı bulgusunun bulunması örneklem gruplarındaki gelir düzeyi aralıklarının değişkenliğinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada alanyazında gelir düzeyine bağlı olarak aile içi ilişkilerin ve ebeveyn-çocuk iletişimlerinin daha olumlu olduğu, şiddetsiz iletişimin ve iş birliği değerlerinin daha aktif kullanıldığı ve aile içi çatışma durumlarının daha az görüldüğü ile ilgili çalışmalar bulabilmek mümkündür (223, 228-230). Bu bilgilere ek olarak Arabacı (231) 5-6 yaş çocuklarının ebeveynleri ve akranlarıyla olan ilişkilerinin ebeveynlerin evlilik uyumu üzerindeki ilişkisini incelediği çalışmasında ailelerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olmasının stres yüklerini artırması sebebiyle çocukları olumsuz yönde etkileyerek içselleştirmiş davranış problemi görülme riskini artırdığını savunmaktadır. Yeung ve ark. da (232) bu noktada ailenin gelir düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasında negatif, gelir düzeyi ve bilişsel gelişimleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Ancak alanyazında gelir düzeyinin çocukların davranış problemlerini anlamlı düzeyde etkilemediğini savunan çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmaların gelir düzeyine göre çocuklarda görülen davranış sorunlarının farklılaşmadığını savunması bu araştırma kapsamında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (223, 233).

Çocuk sayısına göre çocuklarda görülen davranış problemlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesi de araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur (Bkz. Tablo 4.16). Bu sonuca ulaşılmasında örneklem grubundaki ailelerin yarısının (%50,13) iki çocuğa sahip olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak kardeş sayısının okul öncesi dönemde çocuklarda görülen davranış problemleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını vurgulayan çalışma da mevcuttur (228). Bu bilgilere ek olarak, Alisinanoğlu,

Kesicioğlu (154) ve Keown (234) ise çocukların sadırgan, hiperaktif tutumlar sergileme ve kaygılı ruh hali durumları gibi davranış sorunlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığını iddia etmektedir. Bununla beraber çocuk sayısının artmasına bağlı olarak çocuk yetiştirme tutumlarının daha sert ve baskıya dayalı olacak şekilde gelişebileceği, çocukların daha fazla kaygılı-ağlamaya yönelik tutum ve davranışlar gösterebileceği; kardeşi olmayan çocukların ise daha agresif, ısrarcı, içe kapanık, şımarık tavırlar vb. içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri sergileyebileceği ile ilgili alanyazın çalışmalarına da erişebilmek mümkündür (80, 154).

Çalışma kapsamında Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanının çocukların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.17). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların yarısını (%53,49) 5 yaş grubu çocuklarının oluşturması bu duruma neden olmuş olabilmektedir. Araştırmadan elden edilen bu bulguya paralel olarak literatürde çocukların yaşlarının davranış problemlerini farklılaşmadığını vurgulayan çalışmaları da bulabilmek mümkündür (154, 235). Ancak bu noktada alanyazında çocukların yaşlarının davranış problemleriyle ilişkisini inceleyen çalışmalar dikkatsiz ve aşırı hareketli olma gibi dışsallaştırılmış davranış problemlerinin ve içe kapanıklık, kaygı, korku gibi içselleştirilmiş davranış problemlerinin yaşa bağlı değişebileceğini de vurgulayabilmektedir (236). Bu bulgulara ek olarak, alanyazında küçük yaştaki çocukların sosyal gelişimlerini tamamlama yönündeki gelişim süreçlerinde sosyal ve duygusal anlamda yetkinlik kazanabilmesi için yaşa bağlı gelişen sosyalizasyon deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını, bu yüzden küçük yaş grubu çocuklarda davranış problemlerinin daha sık görülebileceğini savunan argümanları da bulabilmek mümkündür (24, 237).

Araştırmaya göre Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.18). Bunun sebebi araştırmaya katılan ebeveynlerin davranış problemlerinde kız-erkek çocuğu ayrımı gözetmemesi ya da kültürel olarak kız çocuklarının daha sakin ve otoriteye karşı uyumlu büyütülmesi, erkek çocuklarının ise hareketli ve agresif davranışlarının cinsiyete özgü olarak kabul edilebilir

davranışlar sayılması ile ilişkili olabilmektedir. Ancak cinsiyet faktörünün çocukların davranış problemlerine etkisini inceleyen bazı çalışmalar bu noktada erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla sorun niteliğinde davranışlar sergilediğini vurgulamaktadır (238, 239). Seven (156) ise ailesel etkenlerin 6 yaş çocuklarının davranış sorunları üzerine etkisini incelediği çalışmasında içe yönelim davranış problemlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini; dışa önelim davranış problemlerinde ise erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla sosyal davranış problemleri sergilediğini savunmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, çocuk doğum sırası ile dışa yönelim davranış ve toplam davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.19). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise özellikle aile içinde tek ya da kardeşler arasında ilk çocuk olarak büyüyen çocukların daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri ile karşılaştıkları saptanmıştır. Aile içinde tek ve ilk çocuk olarak büyüyen çocukların dışa yönelim problemlerinde farklılıkların görülmesinin sebebi olarak Adler'in (240) vurguladığı gibi aynı ailede doğan çocukların doğum sıralarına bağlı olarak farklı psikolojilere sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ilk doğan çocukla sonra doğan çocuklar arasında ebeveyn tutumu, davranışları, ebeveynlerin çocuk yetiştirme becerilerindeki tecrübesi, hazır bulunuşluğu ve diğer çevresel unsurlar arasında birtakım farklılıklar olabileceği vurgulanmaktadır. Aileye yeni katılan kardeş durumunun ise ilk çocukta sahip oldukları ayrıcalığı, ilgi ve alakayı kaybedeceği düşüncesine yol açabileceğinden büyük çocukların yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı daha hassas, kırılabilir bireyler olmasına, sorunlarını ifade etmede ve yeniliklere adapte olabilme becerilerinde güçlüklerle neden olabileceği iddia edilmektedir (241). Aile içinde tek çocuk olarak büyütülen çocuklar da tüm ilgi odağının kendileri olması ve yalnız büyütülmeleri sebebiyle iş birliği, akranlarla olan iletişim, paylaşma, yardımlaşma gibi toplumsal davranışları edinim sürecinde zorluklarla karşılaşma riski nedenleriyle sorunlarını ifade etme becerilerinde zorluklarla karşılaşabilmektedir (242, 243). Bu noktada doğum sırası ve cinsiyetin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada da ailede ilk doğan çocukların ikinci doğan çocuklara kıyasla psikolojik tedavi için sevk edilme

olasılıklarının daha fazla olduğunu ve bu oranın erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla daha çok görüldüğünü vurgulamaktadır (244). Ancak alanyazında çocukların davranış problemlerinin doğum sırasına göre farklılaşmadığı ile ilgili çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda Seven (219) çocuklarda görülen içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin çocukların doğum sırasına göre değişmediğini savunmaktadır. Memetali'nin (236) bu araştırma kapsamında kullanılan Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı tez çalışmasında ise bu araştırma bulgusundan farklı olarak son doğan çocukların ilk doğan çocuklara kıyasla daha fazla dışa yönelim davranış problemleriyle karşılaştıklarını bulmuştur. Bu noktada Memetali tarafından gerçekleştirilen çalışmada içe yönelim davranış problemlerinin en çok ortanca çocuklarda, en az ilk doğan çocuklarda görülmesi ise çalışmada doğum sırası ile ilgili öne çıkan bulgular arasındadır.

5.2. Ebeveynlerin Yaşam Pozisyonlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Transaksiyonel Analiz (TA) ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar incelendiği zaman araştırmacıların daha çok Transaksiyonel Analizin ego durumları alt başlığı ile ilgili çalışmalar yaptığı, yaşam pozisyonu ile ilgili çalışmaların ise nispeten daha kısıtlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu bilgilere ek olarak, TA hakkında Türkiye'de gerçekleştirilmiş çalışmalar tarandığında çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine ve araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ilişkin literatür çalışmaları bulunamamıştır. Konu hakkındaki yurt dışı kaynaklarının ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu çalışma ile okul öncesi çocuklarının davranış sorunlarının ebeveynlerin yaşam pozisyonlarına göre değişiminin incelenmesi hedeflenmektedir. Bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi ilk inceleyen çalışma olmasının bu araştırmayı önemli kılacağı ve konu ile ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara ilham kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonları alt boyut puanlarında anne yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülemezken Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyutu puanlarında annelerin yaş

gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülebilmektedir (Bkz. Tablo 4.20). Bu bağlamda 21-25 yaş aralığındaki annelerin 41 yaş ve üstü yaşa sahip annelere göre Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada küçük yaş grubundaki annelerin büyük yaş grubundaki annelere kıyasla Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonuna daha fazla puan vermesi durumunun yaşa bağlı edinilen hayat tecrübeleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada farklılaşma belirlenen yaşam pozisyonlarından Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyutunda kişiler kendi yaşamlarının diğer bireylere nazaran daha önemli olduğunu düşünebilmekte, kişiler arası iletişimde eleştirme, öğüt verme ya da diğer bireylerin hatalarını kolayca kabul edememe gibi düşünce ve davranış örüntülerine sık başvurabilmektedir (185). Ancak araştırma sonucunda elde edilen bu bulgudan farklı olarak ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Demircioğlu ve ark. (173) tarafından yürütülen çalışma 36-40 yaşındaki ebeveynlerin 41 yaş ve üstü ebeveynlere kıyasla “Sen İyisin” yaşam pozisyonlarını temel durumlarında daha çok kullandıklarını ifade etmektedir. Bu sebeple yaşla birlikte annelerin deneyimlerinin, hayatla ilgili doyum düzeylerinin ve çevresindeki bireylerin varlık değerlerini kabul ediciliğinin artmasına bağlı olarak Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu günlük hayatlarında daha az kullanacakları öngörülmektedir. Bu noktada bireylerin geçmiş yaşamlarında maruz kaldığı örselenme ve şiddet deneyimleri bireylerin temas iletilerine daha çok kendine vererek bu yaşam pozisyonlarını benimsemelerine de neden olabilmektedir.

Yaşam Pozisyonları Ölçeğinden elde edilmiş alt boyut puanları çalışmaya katılan babaların yaş gruplarına göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.21). Alanyazında konuyla ilgili doğrudan gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamıştır. Fakat öznel iyi oluş ile cinsiyet arasındaki inceleyen bir çalışma bu noktada 26-45 yaş dilimindeki erkeklerin öznel iyi oluş puanlarının aynı yaş grubundaki kadınlara göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (245). Bu bağlamda babaların hayata karşı olumlu bakış açılarını içeren öznel iyi oluşlarının yüksek bulunması benimsemiş oldukları yaşam pozisyonlarını da olumlu yönde yapılandırmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ebeveynlerin evlenme yaşları ile ilgili bulgular incelendiği zaman anne evlenme yaşı değişkeninde 20 ve 20 yaş altı annelerin 26 ve üzeri yaşa sahip annelere göre Ben İyiyim, Sen İyisin puanları daha düşük bulunmuştur. Bu bilgiden yola çıkılarak 26 yaş ve üzerindeki annelerin 20 ve 20 yaş altı annelere kıyasla temel durumlarında Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarını daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir (Bkz. Tablo 4.22). Ebeveynlerin benimsemiş olduğu Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu bireylerin kendisiyle ve çevresiyle kurmuş olduğu sağlıklı temas iletilerini temsil etmekte olup günlük hayatlarında kişiliklerinin rasyonel, hoşgörülü, objektif ve duyarlı yanlarını kullanmaları ile ilişkilidir (246). Bu bağlamda evlenme yaşı değişkeninde yaşa bağlı ebeveynlerin daha sağlıklı yaşam pozisyonunu benimsemeleri ebeveynlerin yaş değişkeninde olduğu gibi bireylerin yaşa bağlı olgunluk ve deneyim kazanma süreçleri ile ilişkili olabilmektedir. Kişilerin hayatlarından duymuş olduğu mutluluk düzeylerinin yaş aralıklarına göre ilişkisini inceleyen çalışma da bu noktada 18-24 yaşındaki bireylerin 25-34 yaş aralığındaki bireylere kıyasla kendilerini daha mutlu hissettiklerini ancak yaşla ve hayatta karşılaşılan sorumluluklar ve problemler arttıkça olumlu bakış açılarının azalabileceğini, mutluluk algılarının değişime uğrayabileceğini vurgulamaktadır (247). Bu yüzden 20 yaş ve altı annelerin çalışmada Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarının 26 yaş ve üzerindeki annelere kıyasla daha düşük bulunması annelerin erken yaşta evlenmesine bağlı olarak üstlenmiş olduğu sorumluluklardan kaynaklı olabilmektedir.

Araştırmada babaların evlenme yaşlarına göre ise Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır (Bkz. Tablo 4.23). Erkeklerin toplumsal cinsiyet unsuruna bağlı olarak erken yaşta hayata atılması, kendini maddi açıdan idame ettirebilecek becerilerini bu bağlamda erken kazanabilmesi ve genel anlamda evlilik sürecinde ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgili sorumlulukların büyük ölçüde kadınlara ait olması araştırma sonucunda bu bulguların edinilmesine neden olmuş olabilmektedir (248).

Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (Bkz. Tablo 4.24). Araştırma kapsamında annelerin öğrenim düzeyi arttıkça Ben İyiyim, Sen İyisin

yaşam pozisyonuna daha fazla yöneldikleri, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarına ise daha az başvurdukları bulunmuştur. Nitekim yaşam pozisyonlarının bireylerin çoklu doğası üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada annelerin öğrenim durumunu arttıkça hayata karşı bakış açılarını geliştirme imkânları bulmaları sebebiyle “Ben İyiyim” yaşam pozisyonlarının da bu bağlamda arttığı vurgulanmaktadır (249).

Baba öğrenim düzeyleri incelendiği zaman ise Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu puanının baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.25). Farkı bulmak için gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar ilköğretim mezunu babaların, üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babalara göre Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu puanlarının daha düşük olduğu vurgulanmaktadır. Bu bilgiden hareketle bireylerin eğitim düzeyi arttıkça hayata karşı daha olumlu ve yapıcı bakış açıları geliştirebildiği bilgisi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Demircioğlu ve ark. da (173) çalışmaları sonucunda lise mezunlarının “Ben İyiyim” yaşam pozisyonlarının ilkokul mezunlarına kıyasla daha yüksek bulunurken; lisans ve üzeri öğrenime sahip katılımcıların da lise mezunlarına kıyasla “Sen İyisin” yaşam pozisyonu değerleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenim düzeyi kişilerin yaşam pozisyonlarını yordamada önemli bir kriter olabilmektedir. Yaşam Pozisyonları üzerine gerçekleştirilmiş çalışmada kişilerin öğrenim durumları ile “Ben, İyiyim” yaşam pozisyonu arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki bulunması bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir (249). Bu noktada bireylerin artan öğrenim düzeylerine, edinmiş olduğu bilgi ve becerilerine bağlı olarak kendisiyle ve çevresiyle olan iletişim ve etkileşimini daha etkili kullanması da söz konusu bulguların ortaya çıkmasında önemli etkenler olabilmektedir.

Araştırma kapsamında yaşam pozisyonları alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları anne çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan testler çalışan annelerin çalışmayan annelere göre Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının daha düşük olduğunu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.26). Bu noktada yaşam pozisyonları farklı durum ve olaylara göre şekillenebilme özelliğine sahip olmasına

rağmen çalışma sonucunda edinilen bu bulgular çalışmayan annelerin çalışan annelere kıyasla kendi varlık değerlerini daha değersiz görüyor olmasından kaynaklanıyor olabilmektedir. Buna bağlı olarak çalışmayan annelerin ya depresif duygu durum özelliklerini taşıyan Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu ya da yaşadıkları güçlükler karşısında psikolojik sağlamlıklarını koruyabilmek, kendilerini güçlü gösterebilmek ve savunabilmek adına Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu araştırma bulgusuyla paralel olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırmada baba çalışma durumuna göre ise Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir (Bkz. Tablo 4.27). Ancak bu noktada düzenli olarak çalışma imkânına sahip bireylerin “Ben İyiyim” yaşam pozisyonlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur (173, 249). Bu bilgilerden hareketle meslek sahibi olma durumunun bireylerin ekonomik özgürlüklerini kazanmasına ve maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamasına olanak sunmasından dolayı kendileri ve çevresindeki bireylere karşı olumlu değer yargıları geliştirmede etkisinin önemli rol oynadığı sonucuna da ulaşılabilmektedir.

Bu bilgilere ek olarak, araştırmada Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin anne meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği; ancak baba meslek gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.28 ve Tablo 4.29). Farkın kaynağını belirlemek amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalarda işçi olarak çalışan babaların kamu kurumlarında çalışan babalara kıyasla Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada işçi olarak çalışan babaların çalışma şartlarının kamu sektöründe çalışan babalara göre daha yorucu ve zorlayıcı olması daha yüksek puan almalarına neden olmuş olabilmektedir. Nitekim iş yaşamında duyulan memnuniyet düzeyinin kişilerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarını ve özel hayatlarındaki memnuniyet düzeylerini de anlamlı olarak farklılaştırdığı ile ilgili alanyazın çalışması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (173).

Ebeveynlerin benimsemiş oldukları yaşam pozisyonlarının sahip olunan aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı çalışma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgudur (Bkz. Tablo 4.30). Örneklem grubunu oluşturan ebeveynlerin %87,79'nun çekirdek aile yapısından oluşması araştırma bulgusunun bu yönde sonuçlanmış olmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada literatürde aile yapısı

ve bireylerin yaşam pozisyonları ile ilgili gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak Eryalçın ve ark. (249) çekirdek ailede büyümeyi bireylerin temel gereksinim, sevgi, bağlanma, varlık değerlerinin kabul edilmesi ve temas iletimi gibi ihtiyaçlarına kaynaklık eden en temel birim olması sebebi olarak görmesi sebebiyle kişilerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığını vurgulamaktadır.

Bu bilgilerin yanı sıra çocuğun bakımında başka bir destekçinin bulunma durumuna göre ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği de çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır (Bkz. Tablo 4.31). Literatürde çocuk bakımında destek durumunun ebeveynlerin yaşam pozisyonuna etkisi ile ilgili bir çalışmaya doğrudan rastlanamamıştır. Ancak Camoğlu ve Kocayörük (250) psikolojik gereksinimlerin, aile bağlılığının ve ebeveynlik algısının bireylerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini inceleme kapsamında yürüttüğü çalışmalarında aile tarafından sunulan desteğin bireylerin yaşam doyumlarını ve öznel iyi oluşlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığını bulmuşlardır. Bu bağlamda çocuk bakım sürecinde destek bulabilen ebeveynlerin iş yükünü paylaşabilmesinin ve kendi gereksinimlerini karşılamak için ayıracak zamanı daha kolay bulabilmesinin yaşam pozisyonlarını olumlu yönde farklılaştırabileceği düşünülmektedir.

Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarından Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları ise ailelerin gelir düzeylerine göre farklılaşan değişkenler arasındadır (Bkz. Tablo 4.32). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar geliri 1500 TL ve altında olan ailelerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının, geliri 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL arası olan ailelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak sosyoekonomik anlamda dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek ailelerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin gibi varlık değerlerini önemsizleştirmeye yönelik yaşam pozisyonlarına geliri yüksek olan ailelere göre daha sık başvurdukları görülmektedir. Gelir düzeyinin düşük olması, çalışma şartlarının zorluğu, temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması gibi unsurlar bireylerin kendilerine ve çocuklarına yönelik gelecek planlarında

karamsarlık ve sosyal-duygusal ve ekonomik anlamda hayatlarından memnun olmama gibi bireyleri psikolojik olarak zorlayacak yaşantılara yol açabilmektedir. Bu doğrultuda kazandıkları maaşı çok iyi olarak algılayan kişilerin “Ben İyiyim” yaşam pozisyonunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ile ilgili alanyazın çalışması araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir (249).

Çalışma kapsamında Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarından çocuk sayısına, yaşına, cinsiyetine ve çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılara ulaşılamaması çocuklarla ilgili değişkenlerden elde edilen diğer sonuçlar arasındadır (Bkz. Tablo 4.33- Tablo 4.36) Bu noktada yaşam pozisyonlarının ilgili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumu ile ilgili alanyazında doğrudan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak ebeveynlik tutumları ve ebeveynlerin yaşam doyumu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ebeveynlerin çocuk sayısının artmasına bağlı olarak sabırlarının, ilgilerinin ve çocuklarının olumsuz davranışlarını tolere edebilme düzeylerinin azabildiğini, dolayısıyla çocuk yetiştirme sürecinde daha sert, otoriter ya da ilgisiz tutumlar benimseyebileceklerini dile getirmektedirler (251, 252). Bu bulgu doğrultusunda, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını yönlendirme sürecinde ve çocuklarıyla olan iletişimlerinde Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarını kullanabilmeleri, çocuklarının davranışlarıyla baş edememe durumlarında ise Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarına başvurabilmeleri mümkün olabilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği üzerine gerçekleştirilen diğer araştırmalar ise ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkisinin cinsiyet ve yaş değişkene göre değişmediğini vurgulamaktadır (223, 253). Çalışma sonucunda ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının ilgili demografik değişkenlere göre farklılaşmaması bu bulgular doğrultusunda yorumlanabilmektedir.

5.3.Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Yaşam Pozisyonları Ölçeği İlişkileri Arasındaki Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma bulguları incelendiğinde, ebeveynlerin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonları arttıkça çocuklarının içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin azaldığı bulunmuştur. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunda kalabilmesinin çocukların yaşadığı sorunlara

karşı yaşları ve gelişimleri doğrultusunda daha gerçekçi beklentiler oluşturmaya yardımcı olabileceği ve olumsuz davranışlar karşısında yapıcı, çözüm odaklı sağlıklı sonuçlar geliştirme sürecini destekleyebilecekleri düşünülmektedir. Ebeveynlerin benimsemiş olduğu bu yaşam pozisyonuna bağlı olarak kendi benlikleri ve çevresiyle barışık tutum ve davranışları benimsemesi de çocukları için olumlu örnek oluşturmaları açısından önemli bir yere sahip olacaktır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinde bu yaşam pozisyonunu kullanması çocukların gelişim sürecinde güvenli ve huzurlu bir büyüme ortamı sağlaması sebebiyle çocuklarda görülen içe kapanıklık, korku, kaygı, depresyon gibi içe yönelim problemlerinin ve saldırganlık, aşırı hareketlilik, uç noktalarda görülen karşı gelme, inatçılık, öfke nöbetleri gibi dışa yönelim davranış problemlerinin de azalacağı düşünülmektedir. Literatürde bu araştırmadaki değişkenlerle ilgili bir çalışmaya erişilememiştir ancak ebeveyn tutumunun çocukların davranış sorunları üzerine etkisini inceleyen çalışmalar olumlu aile ikliminde büyüyen çocukların eleştiri ve baskı altında büyüyen çocuklara kıyasla daha çok istedik tutum ve davranış örüntüleri geliştirdiğinin altını çizmektedir (254). Yaşam pozisyonlarının bağlanma stilleri ile ilişkisini inceleyen çalışma sonucunda ise Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (198).

Araştırmada ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının dışa yönelim ve toplam davranış problemlerinin de arttığı bulunmuştur. Bu noktada Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonu ile çocuk yetiştirme sürecini yönlendiren ebeveynler çocuklarıyla yaşadıkları çatışma durumlarında kendilerini çocuklarının olumsuz davranışlarını yönetme konusunda yetersiz görebilmekte, onların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına yeterince hakim olamadıklarını düşünerek suçluluk duygusuna kapılabilmektedirler (255). Bu bağlamda Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu benimseyen ebeveynler kendini diğer ebeveynlerle kıyaslayarak çocuklarına doğru değer ve yargıları kazandırma sürecinde kendilerini yetersiz ve güçsüz görerek olumsuz düşünce kalıpları geliştirme riskini de taşıyabilmektedirler. Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonu sadece ebeveynlik tutumlarında değil kişilerin özel ve sosyal çevreleriyle olan ilişkilerinde de kendilerini geri çekme, değersiz hissetme ve umutsuzluğa kapılma gibi fonksiyonel olmayan düşünce yapılarını kurgulamalarına

neden olabilmektedir. Dolayısıyla anne-babaların kendi benlik ve ebeveynlik algısı ile ilgili tüm bu olumsuz düşünce kalıpları çocuklarını da bu yönde olumsuz etkileyerek davranış problemleri geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu noktada aile işlevleri ve ebeveynlik stillerinin çocuklarının davranış problemleri üzerine etkisi üzerine gerçekleştirilmiş çalışmalar da ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme sürecinde etkili davranış kontrolü becerilerini sağlayamadığı takdirde çocukların bu tutarsızlıktan etkilenecek dışa yönelim davranış problemleri sergileyebileceğini vurgulamaktadırlar (256-258).

Ebeveynlerin Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarından elde ettikleri puan arttıkça çocuklarının içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin de arttığı da araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular arasındadır. Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu ebeveynlerin özel hayatlarında ve ebeveynlik ilişkilerinde benimseyebilecekleri en riskli yaşam pozisyonu olup bireyleri hayatlarıyla ilgili umutsuzluğa ve çaresizliğe iten depresif duygu ve davranış biçimlerini bünyesinde barındırmaktadır (255). Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonundaki kişiler hayata karşı olan motivasyonlarını kaybetmesine bağlı olarak ebeveynlik tutumlarında ilgisiz ve kayıtsız tutum ve davranışlar sergileyebilir ve bu doğrultuda çocuklarıyla da sağlıklı iletişim kurabilirler. Kendilerinin çocuk eğitimi sürecinde yetkin görmemenin yanı sıra çocuklarının da doğru davranışları kazanmaları için yetkin olmadıklarını düşünebilir, konu hakkında kimsenin kendilerine yeterince yardımcı olamayacağına inanabilirler çünkü bu yaşam pozisyonunun en önemli özellikleri kişilerin hayatlarını kaybetme, mağdur olma, reddedilme kurguları üzerine dayandırılmış olmasıdır (259). Bu bağlamda ebeveynlerinden yeterli ilgi ve sevgi gibi temas iletisi alamayan çocuklarda ciddi anlamda içselleştirmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri görmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Boholts (198) tarafından yaşam pozisyonlarının bağlanma stilleri ile ilişkisini inceleyen çalışma da bu noktada Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunun bireylerde korkulu bağlanmaya neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu yüzden bu bağlanma stilini benimseyen çocuklar insanların tehlikeli ve güvenilmez oldukları düşünerek insanlar hakkında aşılması zor ve ilişkileri kalıcı yönde zedeleyen uzun dönemli olumsuz yargılara sahip olabilmektedir. Bu noktada alanyazında ebeveynlerinde ruhsal bozukluğa yönelik

olumsuz psikiyatrik semptomlar ile çocukların davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş olup ebeveynlerin ruh sağlığı yerinde olmayan çocukların psikolojik olarak sağlıklı tutum ve davranışlar sergileyen anne-babaların çocuklarına göre daha üst ve yıkıcı düzeyde içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri yaşadıkları bulunmuştur (260-262).

Nitekim araştırmanın regresyon analizinden elde edilen bulgular da Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin (negatif etki) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (pozitif etki) puanlarının çocuklarda görülen davranış problemlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayabildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda ebeveyn olarak anne ve babaların kendi varlık değerleriyle mutlu ve barışık olmalarının çocuklarında görülen davranış problemlerini azaltmada; kendilerini değersiz ve hayatı mücadeleye değemeyecek kadar değersiz görmeleri durumlarında ise çocuklarındaki davranış sorunlarının artması ebeveynlerinin yaşam pozisyonlarının çocuklarının esenlikleri için önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (263).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanların annelerin ve babaların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin alt boyutlarına ve toplam puanına yönelik sonuçlar anne ve baba evlenme yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarına verilen cevapların ve toplam puanının anne ve baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı çalışmaya katılan annelerin ve babaların çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı örneklem grubunu oluşturan annelerin ve babaların meslek durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ailenin ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının çocuk sayısına, çocuk yaşına ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından Dışa Yönelim Problemleri puanları çocuk doğum sırasına göre tek çocuk ve ilk çocuk olma

durumunun, ikinci doğum sırasında olmaya daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından İç Yönelim Problemleri puanları ise çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarına göre 21-25 yaş aralığındaki annelerin 41 yaş ve üstü yaşa sahip annelere göre Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinden elde edilmiş alt boyut puanları çalışmaya katılan babaların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yaşam pozisyonları alt boyutlarına göre 20 ve 20 yaş altında evlenen annelerin 26 ve üzeri yaşında evlenen annelere göre Ben İyiyim, Sen İyisin puanları daha düşük bulunmuştur.
- Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyutlarından elde etmiş olduğu puanların baba evlenme yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği; Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu puanının ise baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlköğretim mezunu babaların, üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babalara göre Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarına göre çalışan annelerin çalışmayan annelere göre Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin puanları daha düşük bulunmuştur. Yaşam pozisyonlarının diğer bir alt boyutu olan Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları da çalışan annelerin çalışmayan annelere kıyasla Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonu puanlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

- Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının anne meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Yaşam pozisyonları alt boyutlarına göre işçi olarak çalışan babaların kamu kurumlarında çalışan babalara göre Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyut puanları aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarına göre geliri 1500 TL ve altında olan ailelerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları, geliri 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL arası geliri olan ailelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının çocuk sayısına, yaşına, cinsiyete ve doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından Dışa Yönelim Problemleri puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında negatif; Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarından İçe Yönelim Problemleri ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında negatif; Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.
- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin toplam davranış problemler puanları ile Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarından Ben İyiyim, Sen İyisin puanları arasında negatif; Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi

Değilim, Sen İyi Değilsin puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

- Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği puanlarının Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanlarının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarında ise Ben İyiyim, Sen İyisin (negatif etki) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (pozitif etki) puanlarının davranış problemleri puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Çocukların yapamadıklarından ziyade yapabildikleri, başarabildikleri noktalara odaklanılması istendik davranışların geliştirilmesi ve pekiştirilmesi sürecinde oldukça faydalı olacaktır.
- Problem davranışların muhakkak bir nedeni olacağı düşüncesinden hareketle yetişkinler davranışın gizil nedenlerini, ortaya çıkma şekillerini ve sıklığını takip ederek gerektiği durumlarda asıl sorunu çözmeye yönelik önlemler almalı ve davranış hakkında detaylı bilgi sahibi olmalıdırlar.
- Çocuk yetiştirme sürecinde yetişkinlerin çocuklarından beklentilerinin onların yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğunu, tutarlı disiplin yöntemlerinin sağlanıp sağlanmadığını, kuralların nedenlerinin açıklanıp açıklanmadığını ve çocuğun bireyselliğine saygı duyulup duyulmadığını gözden geçirerek çocuk eğitimi konusunda kendilerinde geliştirilmesi gereken noktaları belirlemeleri gerekmektedir.
- Çocukların çevreyle ve diğer bireylerle iletişim ve etkileşimini artırmak adına çocuğa sosyal beceri eğitimleri verilebilir, ilgi duyabileceği alanlarda faaliyet gösterebileceği sosyal etkinliklere katılması sağlanabilir.
- Yetişkinlere, ebeveynlere ve ebeveyn adaylarına hem bireyler arasındaki uyumu artırmak hem çocukla bağ kurma sürecinde doğru iletişim kanallarını öğretebilmek hem de kişilik özelliklerimizi oluşturan tutum ve davranışların altında yatan nedenlerle ilgili farkındalıkları artırmak için konunun uzmanları tarafından Transaksiyonel Analiz üzerine eğitim ve seminerler verilebilir.

- Dünden bugüne aile rollerinin ve işlevselliklerin değişmesinin getirdiği gerekliliklere bağlı olarak babaların da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilerini artırmak amacıyla sürdürülebilir baba eğitimi programları düzenlenebilir.
- Araştırmada düzeltilmiş R^2 değerine bakıldığında modelin çok güçlü olmadığı bağımlı değişkendeki varyansın %11'ini açıklayabildiği görülmektedir. Bu bağlamda davranış problemlerine neden olabilecek diğer unsurlarla ilgili araştırma konuları derinleştirilerek daha geniş çapta çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını ve benimsemiş olduğu yaşam pozisyonlarını anlamak için ebeveynlerin de aileleri tarafından çocukluk döneminde maruz kaldıkları yetiştirme tutumları ile ilgili ek bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırmaya büyük çoğunlukla anneler katıldığı için babalar tarafından çocuklarının algılanan davranış problemlerini ve babaların yaşam pozisyonlarını daha net görebilmek adına örneklem grubunda baba katılımcıların çoğunlukta olduğu ek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Alanyazında ebeveynlerin yaşam pozisyonları ve çocuklarının davranış problemleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Konuyu derinlemesine inceleyebilmek adına erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri ve ebeveynlerinin yaşam pozisyonları ile ilgili boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmanın farklı demografik özelliklere yönelik sonuçlarını karşılaştırabilmek için araştırma konusunun farklı il ve örneklem gruplarında da yürütülmesi sağlanabilir.
- Araştırma sadece Altındağ Belediyesine bağlı bağımsız anaokullarında ve devlet okullarının ana sınıflarında yürütülmüştür. Bu bağlamda özel okullarda da uygulanarak iki grubun benzer ve farklı olduğu noktalarla ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Türkiye'de Transaksiyonel Analiz konusunda farkındalık düzeyinin artması ve konunun günlük hayatta kullanılabilirliği ile ilgili gerekli bilgilendirme ve uzmanlık eğitimlerinin verilmesi sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Alkış B. Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2015.
2. Gülseven Z, Carlo G, Streit C, Kumru A, Selçuk B, Sayıl M. Longitudinal relations among parenting daily hassles, child rearing, and prosocial and aggressive behaviors in Turkish children. *Social Development*. 2018;27(1):45-57.
3. Çelikkaleli AGÖ, Gündüz B. Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2010;19(2):361-77.
4. Güneysu S. Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*. 1982.
5. Ongider N. Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki (Relationship between parent and child). *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar*. 2013;5(4):420-40.
6. Sarı BA, İşeri E, Yalçın Ö, Aslan AA, Şener Ş. Çocuk Davranış Listesi Kısa Formunun Türkçe Güvenilirlik Çalışması ve Geçerliliğine İlişkin Ön Çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 2012;15(3).
7. Hargaden H, Sills C. *Transactional analysis: A relational perspective*: Routledge; 2014.
8. Berne E. *Games people play: The psychology of human relationships*: Penguin Uk; 1968.
9. Stewart I, Joines V. *TA today: A new introduction to transactional analysis*: Lifespace Pub.; 2017.
10. Onur B. *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara. 1995;152.
11. Piaget J. Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*. 1964;2(3):176-86.
12. Ucur ZE. Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi: *Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*; 2005.
13. Huitt W, Hummel J. Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*. 2003;3(2):1-5.
14. Suat K. Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;21(21).
15. Takaya K. Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*. 2008;39(1):1-19.
16. Mikulak AT. A note on Piaget's animism. *The Journal of Experimental Education*. 1970;38(3):59-60.
17. Oruç C, Tecim E, Özyürek H. Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*. 2011;15(48):281-97.

18. Dishion TJ, Tipsord JM. Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*. 2011;62:189-214.
19. Grusec JE. Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental psychology*. 1992;28(5):776.
20. Golombok S, Cook R, Bish A, Murray C. Families created by the new reproductive technologies: quality of parenting and social and emotional development of the children. *Child development*. 1995;66(2):285-98.
21. Özdemir O, Özdemir PG, Kadak MT, Nasıroğlu S. Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2012;4(4):566-89.
22. Erten H. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. 2012.
23. Topaloğlu ZÇ. 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2013.
24. Demircioğlu H. Sosyal duygusal gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*. 2016:163-96.
25. Turan F, Topcu ZG. İletişim ve dil gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*. 2016:123-62.
26. Demir T. Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2010;18(2):415-30.
27. Ayrancı BB. 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2018;8(1):13-34.
28. Bayramoğlu L. Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi: Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ); 2015.
29. Parsons M. Sexuality and perversion a hundred years on: Discovering what Freud discovered. *International journal of psycho-analysis*. 2000;81(1):37-49.
30. Willner D. The Oedipus Complex, Antigone, and Electra: The Woman as Hero and Victim. *American Anthropologist*. 1982;84(1):58-78.
31. Çalışandemir F, Bencik S, Artan İ. Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*. 2010;33(150).
32. Kangal SB. Ahlak gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*. 2016:197-226.
33. Çam Z, Çavdar D, Seydooğulları S, Çok F. Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2012;12(2):1211-122.
34. Mathes EW. An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Current Psychology*. 2019:1-14.
35. Aytekin Ç. Fiziksel büyüme ve motor gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*. 2016:55-81.
36. Ozmun JC, Gallahue DL. Motor development. *Adapted Physical Education and Sport E*. 2016;6:375.
37. Uyaroğlu B. Özbakım becerilerinin gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*. 2016:263-86.

38. Yüksek-Usta S. Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara. 2014.
39. Yurtsever H. Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma: DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü; 2009.
40. Broadbent DE. Classical conditioning and human watch-keeping. *Psychological Review*. 1953;60(5):331.
41. McLeod S. Bf skinner: Operant conditioning. Retrieved September. 2007;9:2009.
42. Herrnstein RJ. The evolution of behaviorism. *American Psychologist*. 1977;32(8):593.
43. Doolittle PE. Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*. 1997;8(1):83-103.
44. McLeod S. Lev vygotsky. *Simply psychology*. 2014:1-13.
45. Atak H. Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2017;9(2):163-76.
46. Fox NA, Henderson HA, Marshall PJ, Nichols KE, Ghera MM. Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annu Rev Psychol*. 2005;56:235-62.
47. Buckner RL, Andrews-Hanna JR, Schacter DL. The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008;1124(1):1-38.
48. Aslan M. 5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler ...; 2009.
49. Bancroft J. Hormones and human sexual behavior. *Journal of Sex & Marital Therapy*. 1984;10(1):3-21.
50. Piaget J. Piaget's theory. *Piaget and his school*: Springer; 1976. p. 11-23.
51. Tuzcuoğlu N. Psikanaliz kurami ve özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1995;7(7):275-85.
52. Fonagy P, Target M. The efficacy of psychoanalysis for children with disruptive disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1994;33(1):45-55.
53. Wenar C, Kerig P. Middle childhood: the anxiety disorders. *Developmental Psychopathology 5th ed* New York: McGraw-Hill Companies. 2005:215-46.
54. Christiansen SL, Palkovitz R. Exploring Erikson's psychosocial theory of development: Generativity and its relationship to paternal identity, intimacy, and involvement in childcare. *The Journal of Men's Studies*. 1998;7(1):133-56.

55. Özgüngör S, Kapıkıran NA. Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin Türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: ön bulgular. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2016;4(36).
56. Bandura A. Social learning theory of aggression. *Journal of communication*. 1978;28(3):12-29.
57. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*. 1969;213:262.
58. Gürel R. Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2014;12(28):101-19.
59. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*. 1992;28(5):759.
60. Sümer N, Ünal S, Selçuk E, Kaya B, Polat R, Çekem B. Bağlanma ve psikopatoloji: Bağlanma boyutlarının depresyon, panik bozukluk ve obsesif-kompulsif bozuklukla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2009;24(63):38-45.
61. Kesebir S, Kavzoğlu SÖ, Üstündağ MF. Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2011;3(2):321-42.
62. Hall CS, Lindzey G, Campbell JB. *Theories of personality*. Wiley New York; 1957.
63. Kula S, Çakar B. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi*. 2015;6(12):191-210.
64. McLeod S. Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*. 2007;1.
65. Danış Z. Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 2006;9(9):45-54.
66. Bronfenbrenner U, Ceci SJ. Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*. 1994;101(4):568.
67. Tezcan M. Farklı Toplularda Çocuk Yetiştirme Biçimleri. *Eğitim ve bilim*. 1980;5(28).
68. Samelson F. Struggle for scientific authority: The reception of Watson's behaviorism, 1913–1920. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 1981;17(3):399-425.
69. Yörükoğlu A. *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık. 1998.
70. Association AP. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders: DSM-5* Washington. DC: American Psychiatric Publishing. 2013.
71. Andersson G, Ghaderi A. Overview and analysis of the behaviourist criticism of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). *Clinical Psychologist*. 2006;10(2):67-77.
72. Carpenter Jr WT. Criticism of the DSM-V risk syndrome: a rebuttal. *Cognitive neuropsychiatry*. 2011;16(2):101-6.

73. Frick PJ, Lahey BB, Loeber R, Tannenbaum L, Van Horn Y, Christ MAG, et al. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*. 1993;13(4):319-40.
74. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, et al. The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*. 2001;72(4):1112-34.
75. Kandır A. Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 2000;2(1):42-50.
76. Tuzgöl M. Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2016;2(14).
77. Yumuş M. Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. 2013.
78. Crick NR, Ostrov JM, Werner NE. A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of abnormal child psychology*. 2006;34(2):127-38.
79. Ayan S. Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2007;8(3):206-14.
80. Dursun A. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2010.
81. Şahin H. Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2006;3(26):47-61.
82. Sukhodolsky DG, Smith SD, McCauley SA, Ibrahim K, Piasecka JB. Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*. 2016;26(1):58-64.
83. Gillberg C, Harrington R, Steinhausen H-C. *A clinician's handbook of child and adolescent psychiatry*: Cambridge University Press; 2006.
84. Finch A, Nelson W, Hart K. Conduct disorder: Description, prevalence, and etiology. *Conduct disorders: A Practitioner's guide to comparative treatments*. 2006:1-14.
85. Austin VL, Sciarra DT, Özkes M. *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*: Nobel Yayın; 2017.
86. Keenan K, Shaw D. Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological bulletin*. 1997;121(1):95.
87. Arkan B, Üstün B. Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: İki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2009;1(2):155-74.

88. Özmen A. Anger: the theoretical approaches and the factors causing the emergence in individuals. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences. 2006;39(1):39-56.
89. Özgü B, Yılmaz M. Anne-Baba ve Öğretmenler için Çocuklarda Davranış Problemleri ve Çözüm Yolları. Kitap E, editor. Ankara: Eğiten Kitap; 2017.
90. Lochman JE, Barry T, Powell N, Young L. Anger and aggression. Practitioner's guide to empirically based measures of social skills: Springer; 2010. p. 155-66.
91. Yörükoğlu A. Çocuk ruh sağlığı (15. basım). İstanbul: Özgür. 1989.
92. Birliği AP. DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. 2. baskı. Çev: Köroğlu E Ankara: Hekimler Yayın Birliği. 2005.
93. İmren SG, Arman AR, Gümüştas F, Yulaf Y, Çakıcı Ö. Karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ve/veya davranım bozukluğu eşhastalanımı olan ve olmayan DEHB tanılı çocuk ve ergenlerde aile işlevselliğinin değerlendirilmesi. Cukurova Medical Journal. 2013;38(1):22-30.
94. Anderson PJ, De Luca CR, Hutchinson E, Spencer-Smith MM, Roberts G, Doyle LW, et al. Attention problems in a representative sample of extremely preterm/extremely low birth weight children. Developmental neuropsychology. 2011;36(1):57-73.
95. Brown RT, Amler RW, Freeman WS, Perrin JM, Stein MT, Feldman HM, et al. Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder: overview of the evidence. Pediatrics. 2005;115(6):e749-e57.
96. Davis III TE, Ollendick TH. Empirically supported treatments for specific phobia in children: Do efficacious treatments address the components of a phobic response? Clinical Psychology: Science and Practice. 2005;12(2):144-60.
97. Aldemir S, Dalbudak E, Topçu M. Rüzgar fobisi (ancraofobi): vak'a sunumu. Literatür Sempozyum. 2014;1(4):31-3.
98. Bellibaş E, Büküşoğlu n, erermiş s. ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanili bir grup çocukta mizaç özellikleri. Ege Tıp Dergisi. 2005;44(1):39-44.
99. Küçüköyük C. 3-5 Yaş Arasında ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı ve Bağlanma Biçimleri İle Çocuğun Davranışları ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü. 2015.
100. Choate ML, Pincus DB, Eyberg SM, Barlow DH. Parent-child interaction therapy for treatment of separation anxiety disorder in young children: A pilot study. Cognitive and Behavioral Practice. 2005;12(1):126-35.
101. Perry BD, Szalavitz M. Köpek gibi büyütülmüş çocuk. Elif Söğüt, Çev) İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık. 2013.
102. Oflaz F. Travma Yaşamış Çocuk ve Gençlerin Ele Alınmasında Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulamaları. Türkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics. 2015;1(2):46-51.
103. Ray J. Posttraumatic stress disorder in children: What elementary teachers should know. Kappa Delta Pi Record. 2014;50(3):109-13.

104. Türkbay T, Doruk A, Erman H, Söhmen T. Obsesif kompulsif bozukluğun belirti dağılımının ve komorbiditesinin çocuk ve ergenler ile erişkinler arasında karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*. 2000;3:86-91.
105. Assarian F, Biqam H, Asqarnejad A. An epidemiological study of obsessive-compulsive disorder among high school students and its relationship with religious attitudes. *Arch Iran Med*. 2006;9(2):104-7.
106. Pediatric O. Cognitive-behavior therapy, sertraline, and their combination for children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: the Pediatric OCD Treatment Study (POTS) randomized controlled trial. *Jama*. 2004;292(16):1969.
107. Şipal RF, Yeğengil C, Toka N. Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 2012(5):55-68.
108. Çetintaş S. 5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2015.
109. Avcı M. Tutuklu çocuklar üzerine bir araştırma: çocukların suça yönelmesinde etkili olan toplumsal nedenler ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2008;11(1):49-73.
110. Heyman GD, Sweet MA, Lee K. Children's reasoning about lie-telling and truth-telling in politeness contexts. *Social Development*. 2009;18(3):728-46.
111. Avcı A, Uğuz Ş, Toros F. Çocuklarda kekemelik: karşılaştırmalı bir izleme çalışması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 2002;5(1):16-21.
112. Weber-Fox C. Neural systems for sentence processing in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2001.
113. Feinberg AY, Griffin BP, Levey M. Psychological aspects of chronic tonic and clonic stuttering: Suggested therapeutic approaches. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2000;70(4):465-73.
114. Yaruss JS, Coleman C, Hammer D. Treating preschool children who stutter: Description and preliminary evaluation of a family-focused treatment approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2006.
115. Kamaşak T, Cansu A. Tik Bozuklukları. *Türkiye Klinikleri Pediatric Sciences-Special Topics*. 2017;13(2):121-9.
116. Hesapçioğlu ST, Tural MK, Kandil S. Kronik Tik Bozukluklarında Sosyodemografik, Klinik Özellikler ve Risk Etmenleri. *Turkish Journal of Psychiatry*. 2013;24(3).
117. Tanaka OM, Vitral RWF, Tanaka GY, Guerrero AP, Camargo ES. Nailbiting, or onychophagia: a special habit. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*. 2008;134(2):305-8.
118. Ghanizadeh A. Association of nail biting and psychiatric disorders in children and their parents in a psychiatrically referred sample of children. *Child and adolescent psychiatry and mental health*. 2008;2(1):13.

119. Ghanizadeh A. Nail biting; etiology, consequences and management. *Iranian journal of medical sciences*. 2011;36(2):73.
120. Altundağ Y. Çocuklarda Parmak Emme Davranışı. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 2018;1(1):28-36.
121. Bate KS, Malouff JM, Thorsteinsson ET, Bhullar N. The efficacy of habit reversal therapy for tics, habit disorders, and stuttering: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 2011;31(5):865-71.
122. Henderson L, Zimbardo P, Carducci B. Shyness. *The Corsini encyclopedia of psychology*. 2010:1-3.
123. Zimbardo PG. *The Stanford shyness project*. Shyness: Springer; 1986. p. 17-25.
124. Yüksel G. Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2002;22(3).
125. Durmuş E. Utangaç olan ve olmayan öğrencilerin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2007;40(1):243-68.
126. Özakar BUS, Gözen YDDD. Erken çocukluk döneminde masturbasyon sorunu olan çocuğa hemşirelik yaklaşımı.
127. Lindblad F, Gustafsson PA, Larsson I, Lundin B. Preschoolers' sexual behavior at daycare centers: An epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*. 1995;19(5):569-77.
128. Yeşilay T, Altun SA. Early childhood teachers' coping strategies for children with masturbation behavior. *Elementary Education Online*. 2009;8(2):593-604.
129. Ergüven M, Çelik Y, Deveci M, Yıldız N. Primer enürezis nokturnada etiyolojik risk faktörleri Orijinal Araştırma. *Türk Pediatri Arşivi*.39(2).
130. Joinson C, Heron J, Emond A, Butler R. Psychological problems in children with bedwetting and combined (day and night) wetting: a UK population-based study. *Journal of Pediatric Psychology*. 2006;32(5):605-16.
131. Van Hoecke E, De Fruyt F, De Clercq B, Hoebeke P, Vande Walle J. Internalizing and externalizing problem behavior in children with nocturnal and diurnal enuresis: a five-factor model perspective. *Journal of pediatric psychology*. 2005;31(5):460-8.
132. Kanitkar M, Ramamurthy HR. Bed Wetting—Silent Suffering: An Approach to Enuresis and Voiding Disorders in Children. *The Indian Journal of Pediatrics*. 2013;80(9):750-3.
133. Fishman L, Rappaport L, Cousineau D, Nurko S. Early constipation and toilet training in children with encopresis. *Journal of pediatric gastroenterology and nutrition*. 2002;34(4):385-8.
134. Levine MD. Children with encopresis: a descriptive analysis. *Pediatrics*. 1975;56(3):412-6.
135. Sari YDDHY. Çocuklarda uyku.

136. Kotagal S, Pianosi P. Sleep disorders in children and adolescents. *Bmj*. 2006;332(7545):828-32.
137. Fiş NP, Arman A, Ay P, Topuzoğlu A, Güler AS, Gökçe İmren S, et al. Çocuk uyku alışkanlıkları anketinin Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2010;11(2):151-60.
138. Koçak Ü, Albayrak M, Erol R, Şanlı C. Çocuklarda uyku özellikleri ve uyku bozukluklarının değerlendirilmesi: Kırıkkale'den bir ön çalışma. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*. 2012;6(2):81-7.
139. Bryant-Waugh R, Markham L, Kreipe RE, Walsh BT. Feeding and eating disorders in childhood. *International Journal of Eating Disorders*. 2010;43(2):98-111.
140. Greer AJ, Gulotta CS, Masler EA, Laud RB. Caregiver stress and outcomes of children with pediatric feeding disorders treated in an intensive interdisciplinary program. *Journal of Pediatric Psychology*. 2007;33(6):612-20.
141. Kobak C, Pek H. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. 2015.
142. Lindsay AC, Sussner KM, Kim J, Gortmaker SL. The role of parents in preventing childhood obesity. *The Future of children*. 2006;16(1):169-86.
143. Matthews G, Deary IJ, Whiteman MC. *Personality traits*: Cambridge University Press; 2003.
144. Akın Sarı B. Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara. 2009.
145. Aarnoudse-Moens CSH, Weisglas-Kuperus N, van Goudoever JB, Oosterlaan J. Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*. 2009;124(2):717-28.
146. Bayer JK, Ukoumunne OC, Lucas N, Wake M, Scalzo K, Nicholson JM. Risk factors for childhood mental health symptoms: national longitudinal study of Australian children. *Pediatrics*. 2011;128(4):e865-e79.
147. Rose AJ, Rudolph KD. A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*. 2006;132(1):98.
148. Kim S, Kochanska G. Child temperament moderates effects of parent-child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child development*. 2012;83(4):1275-89.
149. Özyürek A, Tezel Şahin F. 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2005;25(2):19-34.
150. Pellerin LA. Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*. 2005;34(2):283-303.
151. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*. 1991;11(1):56-95.

152. Heller V, Rohlfing K. From establishing reference to representing events independent from the here and now: A longitudinal study of depictive gestures in young children. *Gesture and speech in interaction Proceedings of the 4th GESPIN*. 2015:143-8.
153. Karakuş A. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Unpublished master thesis, Marmara University Educational Sciences Institute, İstanbul. 2008.
154. Alisinanoğlu F, Kesicioğlu OS. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 2010.
155. dos Reis Vilela T, da Rocha MM, Figlie NB, de Jesus Mari J. Association between psychosocial stressors with emotional and behavioral problems among children of low-income addicted families living in Brazil. *Child abuse & neglect*. 2019;92:12-21.
156. Seven S. Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2007;51(51):477-99.
157. Kremer KP, Flower A, Huang J, Vaughn MG. Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and youth services review*. 2016;67:95-104.
158. Öç ÖY, Şişmanlar ŞG, Ağaoğlu B, Tural Ü, Önder E, Karakaya I. Anne-babalarında ruhsal bozukluk olan çocukların ruhsal durumlarının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*. 2006;9(1):123-30.
159. Uyanık GB, Şimşek Z, Akman B. Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2008;34(34):263-75.
160. O'Connor TG, Heron J, Golding J, Glover V, Team ASS. Maternal antenatal anxiety and behavioural/emotional problems in children: a test of a programming hypothesis. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. 2003;44(7):1025-36.
161. Şimşek Z, Erol N, Öztıp D, Özcan ÖÖ. Kurum Bakımındaki Çocuk ve Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi; Ulusal Örneklemde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2008;19(3).
162. Aunola K, Nurmi JE. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*. 2005;76(6):1144-59.
163. Kara HGE, Gürgen F. 48-72 Aylık Çocukların Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 2015.
164. Baker BL, McIntyre L, Blacher J, Crnic K, Edelbrock C, Low C. Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2003;47(4-5):217-30.
165. Özbey S. Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2012;20(1):43-62.

166. Ashford J, Van Lier PA, Timmermans M, Cuijpers P, Koot HM. Prenatal smoking and internalizing and externalizing problems in children studied from childhood to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2008;47(7):779-87.
167. Summers G, Tudor K. Cocreative transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*. 2000;30(1):23-40.
168. LaFrenière PJ, Dumas JE. A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*. 1992;4(3):385-402.
169. Zengin E. Transaksiyonel Analiz Ego Durumlarının İletişime Etkisi Bağlamında “Ters Yüz” Filminin Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.6(1):30-51.
170. Booth L. Observations and reflections of communication in health care—could Transactional Analysis be used as an effective approach? *Radiography*. 2007;13(2):135-41.
171. Steiner C. *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*: Grove Press; 1990.
172. Tudor K. “We Are” The Fundamental Life Position. *Transactional Analysis Journal*. 2016;46(2):164-76.
173. Demircioğlu H, Tercan H, Serin G, Yüksel R, Gökbayrak S, Gürevin G, et al. Ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
174. Wiesner V. *An examination of the relationships between affective traits and existential life positions*: University of North Texas; 2004.
175. Karababa A. Life positions as predictor of life satisfaction among university students. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2019;19(2):530-9.
176. Jacobs A. Berne's Life Positions: Science and Morality. *Transactional Analysis Journal*. 1997;27(3):197-206.
177. Fine MJ, Poggio JP. Behavioral attributes of the life positions. *Transactional Analysis Journal*. 1977;7(4):350-6.
178. Little R. Ego state relational units and resistance to change. *Transactional Analysis Journal*. 2006;36(1):7-19.
179. De Luca ML, Tosi MT. Social-cognitive transactional analysis: An introduction to Pio Scilligo's model of ego states. *Transactional Analysis Journal*. 2011;41(3):206-20.
180. Trautmann RL, Erskine RG. Ego state analysis: A comparative view. *Transactional Analysis Journal*. 1981;11(2):178-85.
181. Booth LA, Manning DJ. Observations of radiographer communication: an exploratory study using transactional analysis. *Radiography*. 2006;12(4):276-82.
182. Williams KB, Williams JE. The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist. *Journal of personality assessment*. 1980;44(2):120-9.
183. Keçeci A, Taşocak G. Nurse faculty members' ego states: *Transactional Analysis Approach*. *Nurse Education Today*. 2009;29(7):746-52.

184. Tudor K. The neopsyche: The integrating adult ego state. Co-Creative Transactional Analysis: Routledge; 2018. p. 29-67.
185. Akkoyun F. Transaksiyonel Analiz Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2011.
186. Buluş M, Atan A. Öğretmen Adaylarında Ego Durumlarının Bağlanma Tarzlarını Yordama Gücü. Ege Eğitim Dergisi. 2016;17(1):36-61.
187. Solomon C. Transactional analysis theory: The basics. Transactional analysis journal. 2003;33(1):15-22.
188. Akbağ M. Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul. 2000.
189. Murakami M, Matsuno T, Koike K, Ebana S, Hanaoka K, Katsura T, editors. Transactional analysis and health promotion. International Congress Series; 2006: Elsevier.
190. Dusay JM. Egograms and the “constancy hypothesis”. Transactional Analysis Bulletin. 1972;2(3):37-41.
191. Akkoyun F. Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı: Nobel Yayın Dağıtım; 2011.
192. Berne E. Principles of transactional analysis. Indian journal of psychiatry. 1996;38(3):154.
193. Raybourn EM, Waern A, editors. Social learning through gaming. CHI'04 extended abstracts on Human factors in computing systems; 2004.
194. Keçeci A. Hemşirelik eğitiminde iletişime yeni bir yaklaşım: Transaksiyonel analiz. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 2007;4(2).
195. Berne E. Principles of group treatment. 1966.
196. Navaro L. Gerçekten beni duyuyor musun?: Remzi Kitabevi; 2001.
197. Bolat Ö. Beni ödülle cezalandırma: Doğan Kitap; 2016.
198. Boholst FA, Boholst GB, Mende MMB. Life positions and attachment styles: A canonical correlation analysis. Transactional Analysis Journal. 2005;35(1):62-7.
199. Çam S. İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2016;2(12).
200. Alisinanoğlu F, Köksal A. Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2000;18(18).
201. Sundah A. The Effectiveness of Transactional Analysis Counseling to Increase Self Esteem. International Journal of Scientific Research and Management. 2018;6(4):266.

202. Yahyae GA, Nooranipoor R, Shafiabadi A, Farzad V. The Effectiveness of Transactional Analysis Group-counseling on the Improvement of Couples' Family Functioning. *Archives of Hygiene Sciences*. 2015;4(2):73-9.
203. Özpölat AR, Akbaba S, İşgör İY. Analysis of the Relation between University Students' Life Positions and their Positive-Negative Affectivity. *Journal of Studies in Social Sciences*. 2013;5(1).
204. Keshavarzi S, Fathi Azar E, Mirnasab MM, Badri Gargari R. Effects of a Transactional Analysis Program on Adolescents' Emotion Regulation. *International Journal of Psychological Studies*. 2016;8(4).
205. Frankel J, Wallen N, Hyun H. How to design and evaluate research in education.(8. Baskı). New York: McGraw-Hill; 2011.
206. Işgor İY, Kaygusuz C, Özpölat AR. Life positions scale language equivalence, reliability and validity analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012;47:284-91.
207. George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc. 2010.
208. Orhunbilge N. Uygulamalı regresyon ve Korelasyon analizi. 2017.
209. Nimon K. Regression commonality analysis: Demonstration of an SPSS solution. *Multiple Linear Regression Viewpoints*. 2010;36(1):10-7.
210. López Turley RN. Are children of young mothers disadvantaged because of their mother's age or family background? *Child development*. 2003;74(2):465-74.
211. Şahin FT, Özyürek A. 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2008;6(3):395-414.
212. Kirman A, Doğan Ö. Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2017;4(1):28-49.
213. Öztürk M, Giren S. Annelerin Ebeveynlik Algıları İle Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015;17(2):477-503.
214. Dubow EF, Boxer P, Huesmann LR. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University Press)*. 2009;55(3):224.
215. Greeff A. Characteristics of families that function well. *Journal of family Issues*. 2000;21(8):948-62.
216. İlhan T. Özel Gereksinimli 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ile Roller Arasındaki İlişki. *Özel Eğitim Dergisi*. 2017;18(3):383-400.
217. Yüksek Usta S. Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara. 2014.

218. Eyberg SM, Robinson EA. Parent-child interaction training: Effects on family functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 1982;11(2):130-7.
219. Seven S. Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2007;13(3):477-99.
220. Altınay D. Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2012.
221. Bauer KW, Hearst MO, Escoto K, Berge JM, Neumark-Sztainer D. Parental employment and work-family stress: associations with family food environments. *Social science & medicine*. 2012;75(3):496-504.
222. Günay G, Bener Ö. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2011;153(153).
223. Dereli E, Dereli BM. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2017;14(1):227-58.
224. Şehirli N. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*. 2007.
225. Tendulkar SA, Koenen KC, Dunn EC, Buka S, Subramanian S. Neighborhood influences on perceived social support among parents: findings from the project on human development in Chicago neighborhoods. *PLoS One*. 2012;7(4).
226. Rodrigo MJ, Martín JC, Máiquez ML, Rodríguez G. Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*. 2007;29(3):329-47.
227. Huang CY, Costeines J, Kaufman JS, Ayala C. Parenting stress, social support, and depression for ethnic minority adolescent mothers: Impact on child development. *Journal of child and family studies*. 2014;23(2):255-62.
228. Tarkoçin S. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2014.
229. Bartan M, Tezel Şahin F. Ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60-72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması. 2012.
230. Bradley RH, Corwyn RF. Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*. 2002;53(1):371-99.
231. Solak Arabacı M. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Ebeveynleri ve Akranlarıyla İlişkileri ile Ebeveynlerinin Evlilik Yaşam Doyumlarının İncelenmesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2018.
232. Yeung WJ, Linver MR, Brooks-Gunn J. How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*. 2002;73(6):1861-79.
233. Yumuş M. Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2013.

234. Keown LJ, Woodward LJ. Early parent–child relations and family functioning of preschool boys with pervasive hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2002;30(6):541-53.
235. Zupančič M, Gril A, Kavčič T. The Slovenian version of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale Preschool Edition (OLSP): the second preliminary validation. *Horizons of Psychology*. 2000;9(4):7-23.
236. Memetali S. Batı Trakya örnekleminde okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne; 2014.
237. Jones SM, Zaslow M, Darling-Churchill KE, Halle TG. Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016;45:42-8.
238. Tiet QQ, Wasserman GA, Loeber R, McReynolds LS, Miller LS. Developmental and sex differences in types of conduct problems. *Journal of Child and Family Studies*. 2001;10(2):181-97.
239. Olson SL, Sameroff AJ, Kerr DC, Lopez NL, Wellman HM. Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and psychopathology*. 2005;17(1):25-45.
240. Shulman BH, Mosak HH. Birth order and ordinal position: Two Adlerian views. *Journal of Individual Psychology*. 1977;33(1):114-21.
241. Kayacı Ü, Özbay Y. Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*. 2016;4(1):128-42.
242. Çakir K, Emine Ş. Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2012;1(32):57-69.
243. Eckstein D, Kaufman JA. The role of birth order in personality: An enduring intellectual legacy of Alfred Adler. *Journal of individual Psychology*. 2012;68(1):60-74.
244. Piacentini JC, Lahey BB. Birth-order and sex differences in the frequency of referral of children for psychological treatment: A partial replication and extension. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*. 1986;8(2):157-67.
245. Eryılmaz A, Ercan L. Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2016;4(36).
246. Karababa A, Dilmaç B. Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları olarak TA ve değerler. *Eğitim ve Bilim*. 2016;41(187).
247. Akin HB, Şentürk E. Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi-analysing levels of happiness of individuals with ordinal logistic analysis. *Öneri Dergisi*. 2012;10(37):183-93.
248. Alesina A, Giuliano P, Nunn N. On the origins of gender roles: Women and the plough. *The Quarterly Journal of Economics*. 2013;128(2):469-530.

249. Eryalçın M, Demirel S, Duyan V. Bireyin Çoklu Doğası: Denetimli Serbestlik Altındaki Bireylerin Yaşam Pozisyonu Üzerine Bir Değerlendirme Journal of Social and Humanities Sciences Research 2014;4(14).
250. Gök E, Kocayörük E. Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Aile Aidiyeti ve Ebeveyn Algısı Değişkenlerinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi. Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi.2(2):21-51.
251. Seçer Z, Çeliköz N, Songül Y. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2008(19):413-28.
252. Alabay E. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi. 2017;1(2):156-74.
253. Ural O, Güven G, Azkeskin K, Sezer T, Yılmaz E, Akşin E, et al. Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul red düzeyleri ile sosyal davranış denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2015.
254. Sümer N, Gündoğdu Aktürk E, Helvacı E. Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. Türk Psikoloji Yazıları. 2010;13(25):42-59.
255. Hine J. Life position therapy. Transactional Analysis Journal. 1982;12(3):190-4.
256. Braza P, Carreras R, Muñoz JM, Braza F, Azurmendi A, Pascual-Sagastizábal E, et al. Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children’s behavioral problems: Moderating effects of the child’s sex. Journal of Child and Family Studies. 2015;24(4):847-56.
257. Gross HE, Shaw DS, Moilanen KL. Reciprocal associations between boys’ externalizing problems and mothers’ depressive symptoms. Journal of abnormal child psychology. 2008;36(5):693-709.
258. Güzel HŞ, Arkar H. İçe/dışa yönelim sorunları ile mizaç, aile işlevleri ve yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi. 2018;19(3).
259. White T. Life positions. Transactional Analysis Journal. 1994;24(4):269-76.
260. Hesapçıoğlu ST, Ceylan MF, Erdogan B, Kandemir G, Çöp E. Okul Öncesi Çocuklarda Duygusal ve Davranışsal Sorunlar Annedeki Hangi Psikiyatrik Belirtiler ile İlişkilidir?/Which psychiatric symptoms of the mother are related with preschool child's emotional and behavioral problems? Dusunen Adam. 2017;30(1):6.
261. Mccarty CA, Zimmerman FJ, Digiuseppe DL, Christakis DA. Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 2005;26(4):267-75.
262. Reising MM, Watson KH, Hardcastle EJ, Merchant MJ, Roberts L, Forehand R, et al. Parental depression and economic disadvantage: The role of parenting in associations with internalizing and externalizing symptoms in children and adolescents. Journal of child and family studies. 2013;22(3):335-43.

263. Roelofs J, Meesters C, Ter Huurne M, Bamelis L, Muris P. On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and family Studies*. 2006;15(3):319.